

RICERCA - FORMAZIONE

Lo *whole school approach* per l'educazione civica alla cittadinanza

Ambienti democratici di apprendimento e percorsi di Ricerca-Formazione nella scuola primaria e secondaria inferiore

A cura di
Valeria Damiani



FrancoAngeli 

R-F

Ricerca-Formazione

collana diretta da
Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

La Collana accoglie studi teorici ed empirico-sperimentali che indagano il rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti; essa nasce dalla comune volontà di un gruppo di studiosi e ricercatori di diverse università italiane interessati a questa tematica e con specifiche competenze di ricerca in ambito educativo.

I continui cambiamenti che attraversano il mondo della scuola e che coinvolgono direttamente coloro che operano al suo interno in qualità di insegnanti, dirigenti, educatori, necessitano di professionalità altamente specializzate e allo stesso tempo flessibili, in grado di interpretare le trasformazioni in atto e di gestire la complessità che oggi è presente nei contesti scolastici. Per questo è importante promuovere un rapporto sempre più stretto e sinergico tra la ricerca accademica e la scuola, affinché questa relazione possa essere letta in modo biunivoco e paritario.

La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, e degli insegnanti in particolare, rappresenta una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, l'innalzamento dei risultati di apprendimento degli alunni e il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in un'ottica di equità e di democrazia del sistema di istruzione. La ricerca educativa, con i suoi molteplici approcci teorici e metodologici, deve poter offrire nuovi ambiti di riflessione e strumenti d'intervento per formare competenze e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La possibilità di progettare, realizzare e monitorare interventi e strategie efficaci, sul fronte sia della ricerca sia dell'educazione e dell'istruzione, nasce dalla capacità di far interagire competenze diverse e attivare processi didattici e organizzativi rispondenti ai bisogni di bambini, giovani e adulti. In tale prospettiva, si può parlare di metodologie orientate alla ricerca-formazione, da considerare soprattutto come una scelta metodologica per fare ricerca con gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e il miglioramento della scuola. Una scelta che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica, nelle loro declinazioni di volta in volta quantitative, sperimentali, fenomenologiche e qualitative.

La ricerca-formazione pertanto, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare, che comprende molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno della presente collana, soprattutto come un modo di fare ricerca insieme ai professionisti dell'insegnamento, inaugurando nuovi campi d'azione verso cui convogliare risorse e interessi comuni. In questo senso, la collana valorizzerà contributi capaci di evidenziare la contiguità tra insegnamento e ricerca, prestando particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento degli insegnanti, al rigore procedurale, alla ricaduta formativa dei risultati raggiunti.

In particolare, gli aspetti presentati di seguito delineano l'idea di Ricerca-Formazione cui la collana si ispira; essi possono pertanto costituire un orientamento per gli autori.

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;

3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La collana intende accogliere contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università e scuola, compresi volumi che documentino percorsi di Ricerca-Formazione realizzati nelle scuole.

Una particolare sezione della Collana accoglierà inoltre volumi relativi a risultati di ricerche empiriche che affrontino specificamente le questioni della formazione alla/della professionalità docente.

La collana è diretta da un gruppo di quattro studiosi di diverse università italiane che condividono finalità e scelte metodologiche del progetto editoriale e che mantengono un rapporto di confronto e di scambio costante con il Comitato scientifico.

Attraverso la collana, la Direzione e il Comitato scientifico intendono promuovere un ampio confronto tra ricercatori, studiosi, insegnanti, educatori e tutti coloro che a diverso titolo sono coinvolti nei processi di istruzione e formazione.

Comitato scientifico

Lucia Balduzzi (Bologna); Anna Bondioli (Pavia); Cristina Coggi (Torino); Martin Dodman (Bolzano); Giuliano Franceschini (Firenze); Antonio Gariboldi (Modena e Reggio Emilia); Laurent Jeannine (Cergy Pontoise, Paris); Patrizia Magnoler (Macerata); Elisabetta Nigris (Milano-Bicocca); Loredana Perla (Bari); Graziella Pozzo (Torino); Raúl Ruiz-Cecilia (Granada).

Ogni volume pubblicato nella collana è sottoposto a *peer review* da parte di revisori anonimi.

Lo *whole school* approach per l'educazione civica alla cittadinanza

Ambienti democratici di
apprendimento e percorsi
di Ricerca-Formazione
nella scuola primaria
e secondaria inferiore

A cura di
Valeria Damiani

FrancoAngeli 

Il presente volume è stato realizzato con il finanziamento dell'Unione europea - Next Generation EU, nell'ambito del progetto PRIN dal titolo "The school as a democratic learning environment: promoting a whole-school approach to civic and citizenship education in the first cycle of instruction" (2022HKAC59, CUP D53D2301293 0008).

L'autore dichiara che, nella fase di stesura del presente volume,
non ha utilizzato strumenti di IA generativa.

Isbn e-book Open Access: 9788835198178

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti
che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Indice

Introduzione. Il progetto PRIN “La scuola come ambiente democratico di apprendimento: promuovere l’educazione civica e alla cittadinanza attraverso lo <i>whole-school approach</i> nel primo ciclo di istruzione”, di <i>Valeria Damiani</i>	»	9
Le ragioni del progetto	»	9
Il Progetto PRIN	»	11
Le fasi del progetto	»	13
La struttura del volume	»	14
Riferimenti bibliografici	»	15

Parte Prima Il quadro di riferimento

1. Gli ambienti democratici di apprendimento per l’educazione civica e alla cittadinanza, di <i>Valeria Damiani</i>	»	19
1.1. Approccio <i>whole-school</i> e ambienti democratici di apprendimento	»	19
1.2. Il clima di classe e di scuola	»	21
1.3. La partecipazione a livello di classe e di scuola	»	23
1.4. L’apprendimento esperienziale e la valutazione formativa	»	25
1.5. La cooperazione con la comunità locale	»	27
1.6. Analizzare le dimensioni dello WSA nella scuola primaria e secondaria inferiore	»	28
Riferimenti bibliografici	»	29

Parte Seconda Gli strumenti

Introduzione. Gli studi di caso multiprospettici , di <i>Alessia Bevilacqua e Claudio Girelli</i>	»	35
Riferimenti bibliografici	»	38
 2. I questionari docenti e studenti , di <i>Francesca Fioretti, Marco Valerio, Camilla Pirrello e Gianluca Salamone</i>	»	39
2.1. I questionari docenti	»	30
2.2. I questionari studenti	»	45
2.3. Punti di contatto tra i questionari docenti e i questionari studenti	»	52
2.4. Modalità di somministrazione	»	53
Riferimenti bibliografici	»	53
 3. Le interviste e i focus group , di <i>Alessia Bevilacqua e Claudio Girelli</i>	»	55
3.1. Le tecniche utilizzate per la raccolta dei dati	»	55
3.2. La metodologia per l'analisi dei dati	»	58
3.3. Narrazione delle focalizzazioni relativamente all'insegnamento dell'EC trasversalmente emerse nei coding system di dirigenti scolastici, referenti per l'EC e docenti	»	60
Riferimenti bibliografici	»	65

Parte Terza Gli studi di caso

4. Gli ambienti democratici di apprendimento nelle scuole di Roma , di <i>Valeria Damiani</i>	»	69
4.1. Lo studio di caso nell'Istituto Comprensivo ICRM1	»	70
4.2. Lo studio di caso nell'Istituto Comprensivo ICRM2	»	86
4.3. Pratiche e percezioni degli ambienti democratici di apprendimento: alcune considerazioni conclusive	»	94
Riferimenti bibliografici	»	97

5. Gli ambienti democratici di apprendimento nelle scuole di Bologna , di <i>Alessandra Rosa e Gianluca Salamone</i>	»	98
5.1. Le rilevazioni presso i due IC di Bologna	»	99
5.2. Lo <i>whole-school approach</i> presso L'ICBO1	»	100
5.3. Lo <i>whole-school approach</i> presso l'ICBO2	»	115
5.4. Quali prospettive per i percorsi di R-F nei due IC di Bologna?	»	128
6. Gli ambienti democratici di apprendimento nelle scuole di Verona , di <i>Camilla Pirrello e Alessia Bevilacqua</i>	»	130
6.1. Istituto Comprensivo ICVR1	»	130
6.2. Istituto Comprensivo ICVR2	»	141

Parte Quarta

I percorsi di R-F con le scuole

7. I percorsi di Ricerca-Formazione , di <i>Valeria Damiani e Andrea Ciani</i>	»	159
7.1. L'approccio della R-F	»	159
7.2. I percorsi di accompagnamento	»	161
7.3. Il SARF	»	164
Riferimenti bibliografici	»	165
8. I percorsi di R-F nelle scuole di Roma , di <i>Valeria Damiani e Andrea Ciasca Marra</i>	»	168
8.1. Le esigenze di formazione	»	168
8.2. L'impostazione dei percorsi di R-F: finalità, scelte valoriali, obiettivi e documentazione	»	170
8.3. I gruppi di lavoro e l'attenzione ai contesti	»	172
8.4. I percorsi di R-F	»	173
8.5. I percorsi di R-F nella scuola primaria dell'ICRM1	»	177
8.6. Analisi della documentazione prodotta	»	179
8.7. Considerazioni conclusive sui percorsi di R-F	»	180
Riferimenti bibliografici	»	183

9. I percorsi di R-F nelle scuole di Bologna , di <i>Andrea Ciani</i>	»	184
9.1. Il contesto delle scuole coinvolte	»	184
9.2. Il compito autentico come fulcro della proposta teorico-metodologica dei percorsi di R-F	»	185
9.3. I percorsi di R-F sotto la lente d'ingrandimento del SARF	»	187
10. I percorsi di R-F nelle scuole di Verona , di <i>Martina Ghio e Claudio Girelli</i>	»	194
10.1. Promuovere l'autoregolazione e le competenze emotivo-relazionali attraverso le pratiche di feedback	»	194
10.2. Promuovere senso di responsabilità e cura attraverso pratiche di feedback e il coinvolgimento degli studenti in pratiche di ricerca	»	201
10.3. Valutazione delle R-F realizzate nel contesto veronese	»	208
Conclusioni	»	211

Introduzione.

Il progetto PRIN “La scuola come ambiente democratico di apprendimento: promuovere l’educazione civica e alla cittadinanza attraverso lo *whole-school approach* nel primo ciclo di istruzione”

di *Valeria Damiani*

Le ragioni del progetto

L’Educazione Civica e alla Cittadinanza (ECC)¹ è oggi una priorità fondamentale nelle politiche educative dell’Unione Europea, orientate a sviluppare negli studenti le competenze necessarie per comprendere i problemi attuali e agire responsabilmente nella società (European Parliament, 2021; EU, 2021).

In Italia, la reintroduzione dell’Educazione Civica (Legge 92/2019) e il successivo DM n. 183 del 7 settembre 2024 hanno dato un nuovo slancio a questo ambito curricolare, ponendo tuttavia diverse sfide alle scuole, legate in particolare alla sua implementazione come materia trasversale, all’adozione di un approccio basato sulle competenze, alla necessità di realizzare attività extracurricolari (Losito et al., 2021).

L’adozione di un approccio trasversale al curriculum ha sollecitato scuole e docenti a modificare la propria organizzazione e l’offerta formativa, al fine di fornire opportunità significative per apprendere e praticare la cittadinanza.

Sebbene non vi sia accordo nel dibattito accademico sulle caratteristiche specifiche che costituiscono la competenza di cittadinanza (Eurydice, 2017), è riconosciuto che tale competenza implica la capacità di mobilitare efficacemente conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori per agire in contesti democratici (Council of Europe, 2018a).

¹ In questo volume si utilizza sia il termine “Educazione Civica e alla Cittadinanza” (ECC) sia “Educazione Civica” (EC). Ciò è dovuto al fatto che, a livello di letteratura nazionale e internazionale, il quadro teorico di riferimento adotta il concetto di “educazione civica e alla cittadinanza” (ECC), mentre la normativa vigente in Italia (Legge 92/2019) ha preferito la denominazione “educazione civica” (EC). Si farà dunque riferimento all’ECC in relazione al background teorico e alle dimensioni del WSA, mantenendo il riferimento all’EC in relazione alla disciplina impartita nelle scuole e alla sua organizzazione didattica.

Per formare cittadini democratici competenti, è fondamentale che scuole e insegnanti offrano opportunità di apprendimento che vadano oltre l'insegnamento disciplinare, integrando in modo coerente il contesto di istruzione formale con contesti non formali. La sinergia tra apprendimenti formali e non formali nell'ambito dell'ECC permette di fornire agli studenti un'ampia gamma di situazioni in cui la competenza di cittadinanza può essere impiegata e promossa (Schulz et al., 2010, 2018).

In considerazione di ciò, lo *whole-school approach* (WSA) per l'ECC rappresenta un efficace quadro di riferimento perché si basa sull'integrazione dei valori e dei principi democratici non solo nell'insegnamento, ma anche nella *governance* e nel clima generale della scuola, sfruttando le diverse opportunità offerte dall'esperienza scolastica nel suo complesso per l'educazione civica e alla cittadinanza, al di là del curriculum (Council of Europe, 2018b).

Lo WSA si articola in tre aree chiave, che richiedono il coinvolgimento di tutte le persone coinvolte nell'esperienza scolastica, vale a dire:

- 1) l'insegnamento-apprendimento, attraverso l'adozione di metodologie didattiche attive e centrate sullo studente (ad esempio, il *project-based learning*), l'uso di strategie metacognitive, di una valutazione equa, valida e attendibile e la promozione di esperienze partecipative di qualità, che mirino non solo alla conoscenza ma anche all'impegno civico (Council of Europe, 2009);
- 2) la gestione della scuola, ovvero l'organizzazione e il clima scolastico. Quest'area comprende la leadership scolastica, i processi decisionali, la definizione delle regole, la partecipazione degli studenti (Cohen et al., 2009; Bäckman e Trafford, 2007);
- 3) la cooperazione con la comunità locale, relativa alla realizzazione di attività extracurricolari in collaborazione con esperti e organizzazioni al di fuori della scuola, la partecipazione dei genitori, il partenariato tra scuole e il partenariato con le istituzioni della comunità (Scheerens, 2011).

Numerosi studi hanno dimostrato gli effetti positivi dovuti all'adozione dello WSA per l'ECC non solo a livello del singolo studente (livelli più elevati di conoscenza civica, maggiore empatia e senso di responsabilità, sviluppo del senso civico), ma anche a livello di classe e di scuola (uso più consapevole e frequente di metodologie interattive per l'insegnamento e l'apprendimento; ambienti di apprendimento positivi basati sull'apertura e la fiducia; migliore collaborazione) e nella comunità locale (Knowles et al., 2015; Thapa et al., 2013).

Tuttavia, mentre la maggior parte delle ricerche si è occupata di aspetti specifici dello WSA (ad esempio il clima scolastico o la partecipazione degli studenti a scuola) mancano, soprattutto in relazione al contesto italiano, studi

che considerino le diverse dimensioni dello WSA nel loro complesso per valorizzare l'educazione civica e alla cittadinanza. È in questo quadro teorico e normativo che si inserisce il progetto “La scuola come ambiente democratico di apprendimento: promuovere l'educazione civica e alla cittadinanza attraverso lo *whole-school approach* nel primo ciclo di istruzione”, finanziato nell'ambito dei progetti PRIN 2022². L'iniziativa prende le mosse dagli studi sugli ambienti democratici di apprendimento per l'ECC e dalla necessità di promuovere nelle scuole un insegnamento della cittadinanza non solo appresa in termini di contenuti, ma agita, orientata alla promozione dell'impegno civico da parte degli studenti. Tre le università partecipanti: l'università LUMSA (*principal investigator*, V. Damiani), l'università di Bologna (responsabile dell'unità di ricerca, A. Ciani) e l'università di Verona (responsabile dell'unità di ricerca, A. M. A. Bevilacqua).

Il Progetto PRIN

L'obiettivo primario del progetto è stata la promozione dell'ECC attraverso l'adozione di aspetti afferenti allo WSA nel primo ciclo di istruzione.

Il progetto ha previsto, preliminarmente, un'analisi approfondita dei contesti per l'ECC in chiave *whole-school* in sei Istituti Comprensivi (due per ciascuna unità di ricerca) e, successivamente, la realizzazione di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) (Asquini, 2019; Dodman et al., 2025) destinato ai docenti in servizio nelle scuole partecipanti.

Nel sistema educativo italiano, l'ECC è stata oggetto di diverse “riforme” che, da ultimo, hanno condotto al passaggio dalla materia integrata “Cittadinanza e Costituzione” alla disciplina separata ma realizzata trasversalmente al curriculum, in contitolarità tra i docenti del consiglio di classe, denominata “Educazione Civica” (Legge 92/2019). Nonostante alcuni aspetti di ambiguità, questa nuova materia ha posto le istituzioni scolastiche di fronte a diverse sfide connesse alla sua implementazione trasversale e alle conseguenti complessità relative alla progettazione e alla valutazione collegiale di un ambito multidimensionale quale è la cittadinanza (Losito, 2021). A ciò si aggiungono le criticità specifiche relative all'attuazione di una didattica per competenze per l'ECC, che non si limiti allo sviluppo di conoscenze su tematiche civiche, ma miri attivamente alla promozione dell'impegno civico e all'attivazione degli studenti in contesto per lo sviluppo delle loro abilità e dei loro atteggiamenti civici (Losito et al., 2022).

² Il progetto è stato finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU.

All'interno di questa complessa cornice di riferimento, il progetto PRIN oggetto del presente volume mirava ad affrontare, insieme a scuole e docenti, le sfide relative alla realizzazione di percorsi di ECC attraverso un approccio *whole-school*, finalizzato alla promozione degli ambienti di apprendimento democratici dentro e fuori l'aula, con l'obiettivo ultimo di sviluppare la competenza di cittadinanza in contesti di istruzione primaria e secondaria inferiore.

Il progetto è caratterizzato da due obiettivi specifici e distinti:

- un'analisi diagnostica delle dimensioni dello WSA in due scuole del primo ciclo (una primaria e una secondaria di primo grado, appartenenti al medesimo Istituto Comprensivo) per ciascuna unità locale di progetto, mediante studi di caso multiprospettici (Day & Gurr, 2018);
- la realizzazione di percorsi di accompagnamento metodologico per le scuole partecipanti, strutturati in collaborazione con le scuole stesse e basati sui bisogni emersi nella fase di analisi, al fine di implementare lo WSA in alcuni ambiti dell'esperienza scolastica. Tali percorsi adottano l'approccio della R-F.

Il disegno della ricerca ha previsto due fasi, ognuna relativa ai due obiettivi. La prima fase (ottobre-giugno 2024) è stata dedicata all'analisi approfondita delle dimensioni dello WSA ed è stata condotta attraverso studi di caso multi-prospettici nelle scuole coinvolte. Gli strumenti di rilevazione includono: un questionario per gli studenti (di scuola primaria e secondaria inferiore), un questionario per gli insegnanti (anch'essi di scuola primaria e secondaria inferiore), quattro focus group con gli insegnanti per unità di ricerca, un'intervista al Dirigente Scolastico e un'intervista ai referenti dell'Educazione Civica (EC) per Istituto Comprensivo coinvolto. La seconda fase ha previsto l'organizzazione e la realizzazione dei percorsi di accompagnamento (settembre 2024 - maggio 2025).

I risultati attesi del progetto hanno riguardato:

- la produzione di rapporti di ricerca sulle dimensioni dello WSA per l'ECC nelle sei scuole coinvolte e la creazione di un toolkit per l'autovalutazione degli istituti sugli aspetti chiave per la promozione di ambienti di apprendimento democratici (in relazione alle aree di insegnamento e apprendimento, gestione della scuola, clima e cooperazione con la comunità locale).
- l'elaborazione di linee guida specifiche sull'organizzazione e i metodi di progettazione didattica necessari per rafforzare lo WSA nel primo ciclo di istruzione.

Le fasi del progetto

La ricerca si è snodata lungo 5 Work Packages (WPs), realizzati nei 24 mesi di durata prevista del progetto:

- WP1 - Gestione del progetto
- WP2 - Quadro teorico del progetto
- WP3 - Lo WSA a scuola: gli studi di caso multiprospettici
- WP4 - Progettazione dello WSA per la CCE
- WP5 - Disseminazione dei risultati

Le tre unità di ricerca sono membri del CRESPI (Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante) e sono caratterizzate da un background di ricerca comune in relazione alla metodologia per lo sviluppo professionale degli insegnanti e da esperienze condivise di studi condotti in Italia e all'estero sull'ECC.

La gestione del progetto (WP1) ha avuto lo scopo di assicurare la corrispondenza tra le attività previste e la proposta progettuale, in relazione agli obiettivi, alla scansione temporale prevista, al budget.

Il WP2 è stato incentrato sulla individuazione del background teorico che ha guidato l'intero progetto. L'analisi documentale realizzata in questo WP ha avuto lo scopo di 1) definire l'ambito e specificare le dimensioni dello WSA per l'educazione civica e alla cittadinanza secondo quanto riportato in letteratura e 2) raccogliere ed esaminare gli strumenti esistenti per rilevare le dimensioni dello WSA all'interno delle scuole. Strumenti quali, ad esempio, i questionari IEA-PIRLS, 2016 e IEA-ICCS, 2022 e il "Tool for Quality Assurance" del Consiglio d'Europa (2005), sono stati oggetto di analisi al fine di identificare costrutti e variabili utili e adattabili alla ricerca.

Il terzo WP ha riguardato in primo luogo l'elaborazione degli strumenti di ricerca, vale a dire:

- la stesura di un protocollo per le interviste semi-strutturate con il dirigente scolastico e il referente dell'EC;
- la redazione dei questionari per docenti e studenti (differenziati, entrambi, per la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado);
- la formulazione di un protocollo per il focus group con i docenti (uno per gli insegnanti delle scuole primarie e uno per gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado).

Il WP ha inoltre previsto la realizzazione degli studi di caso nei sei IC partecipanti al progetto e si è concluso con l'analisi quanti-qualitativa dei dati raccolti e la conseguente elaborazione dei sei report per le scuole. I report sono stati presentati attraverso un *webinar* di restituzione collettivo, che

si è svolto nel mese di ottobre 2024. Tale *webinar* ha anche permesso a tutte le scuole partecipanti di presentarsi e di condividere alcune esperienze sull'EC che caratterizzavano gli istituti di appartenenza.

Il WP4 è stato incentrato sulle attività della seconda fase del progetto, ovvero i percorsi di accompagnamento. A partire dalla creazione dei gruppi di lavoro all'interno di ogni scuola partecipante, i percorsi hanno preso l'avvio dai risultati degli studi di caso e hanno previsto incontri in presenza e a distanza. Ai docenti delle scuole partecipanti è stato anche offerto un ciclo di *webinar* di approfondimento su alcuni temi chiave dello WSA (cfr. Cap. 8).

Infine, il WP5 è stato dedicato alle attività di disseminazione che hanno previsto la partecipazione a convegni nazionali (Siped e Crespi) e internazionali (conferenze IEA-IRC, EERA-ECER) e la redazione di quattro articoli in riviste di fascia A.

La struttura del volume

La prima parte presenta il quadro di riferimento del progetto (Capitolo 1). In questo capitolo, curato da Valeria Damiani, viene presentato in dettaglio lo *whole-school approach*, con un focus sulle aree specifiche oggetto di rilevazione negli strumenti. Esso, inoltre, analizza le criticità e le sfide poste dall'Educazione Civica e alla Cittadinanza (ECC) nel contesto specifico del primo ciclo di istruzione (scuola primaria e secondaria di primo grado).

La seconda parte ("Gli strumenti"), prende l'avvio dalla presentazione dello studio di caso multiprospettico, a cura di Alessia Bevilacqua.

Il Capitolo 2 (a cura di Francesca Fioretti, Marco Valerio, Gianluca Salamone e Camilla Pirrello) si concentra sui questionari somministrati a insegnanti e studenti, descrivendone sezioni, scale utilizzate e le fasi di *try-out*.

Il Capitolo 3 (a cura di Alessia Bevilacqua e Claudio Girelli) è dedicato all'aspetto qualitativo della ricerca, descrivendo le tracce delle interviste e dei focus group, e il processo di codifica effettuato sui dati raccolti.

La Parte Terza ("Gli ambienti democratici di apprendimento nelle scuole partecipanti") è dedicata alla presentazione dei risultati dell'indagine sul campo. Dopo un'introduzione che specifica la finestra temporale della somministrazione e presenta i dati sui partecipanti totali, i Capitoli 5, 6 e 7 illustrano i risultati relativi agli studi di caso condotti, rispettivamente, nelle scuole di Roma, Bologna e Verona. Ogni capitolo si concentra sulla presentazione di "profili" sintetici delle scuole, integrando in modo coerente i dati quantitativi (questionari) con quelli qualitativi (focus group e interviste), e si chiude con una discussione volta a individuare gli aspetti cruciali per la successiva fase di Ricerca-Formazione (R-F).

Infine, la Parte Quarta (“I percorsi di R-F con le scuole”) presenta gli interventi di R-F con le scuole.

Il Capitolo 8 (a cura di Andrea Ciani e Valeria Damiani) introduce l’approccio della Ricerca-Formazione, descrive la struttura dei percorsi di accompagnamento e il SARF (Dodman et al., 2025).

I Capitoli 9, 10 e 11 (dedicati rispettivamente ai percorsi svolti a Roma, Bologna e Verona) presentano i contenuti e lo svolgimento dei percorsi di accompagnamento, focalizzandosi su alcuni aspetti chiave del SARF.

Il volume si chiude con alcune considerazioni conclusive sulle implicazioni del progetto, seguite da un’appendice contenente i questionari.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (a cura di) (2019). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg, Council of Europe.
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., & Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Council of Europe (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f726a>.
- Council of Europe (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Day, C., & Gurr, D. (2018). International Network as Sites for Research on Successful School Leadership. In: Lochmiller, C. (eds) *Complementary Research Methods for Educational Leadership and Policy Studies* (pp. 341–357). Palgrave Macmillan, Cham.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. FrancoAngeli.
- European Parliament (2021). *The European Education Area and the 2030 strategic framework for education and training*. [https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/BRIE/2021/690630 /EPRS_BRI\(2021\)690630_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/BRIE/2021/690630 /EPRS_BRI(2021)690630_EN.pdf).
- European Union (2021). *Regulation 2021/695 of the European Parliament and of the Council of 28 April 2021 establishing Horizon Europe* (EU) No 1290/2013 and (EU) No 1291/2013, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0695&qid=1621433134834&from=EN>.
- Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: European Commission.

- Knowles, R. T., & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 49 (4), 255–269.
- Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola democratica, special issue*, 189-201.
- Losito, B., Damiani, V. Arrigoni, T. e Virdia, S. (2022). L'Educazione civica e alla cittadinanza nella Provincia autonoma di Trento: sfide e domande aperte nel secondo anno di implementazione. *Ricercazione*, 14 (1), 157-179 DOI: 10.32076/RA14106.
- Scheerens, J. (ed.) (2001). *Informal Learning of Active Citizenship at School: An International Comparative Study in Seven European Countries*. Springer.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 Countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrust, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Amsterdam: IEA.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83 (3), 357–385.

Parte Prima

Il quadro di riferimento

1. Gli ambienti democratici di apprendimento per l'educazione civica e alla cittadinanza

di *Valeria Damiani*

1.1. Approccio *whole-school* e ambienti democratici di apprendimento

Gli ambienti di apprendimento possono essere definiti come quei contesti sociali, fisici, psicologici e pedagogici in cui si realizza l'apprendimento e che, per loro natura, ne influenzano significativamente i risultati e gli atteggiamenti degli studenti (Barber et al., 2021).

Tali ambienti sono costituiti da una pluralità di elementi interconnessi e dinamici. Dal punto di vista dell'ECC, questi elementi riguardano la possibilità per tutti gli attori scolastici (dirigenti, studenti, insegnanti e personale non docente) di maturare un'esperienza diretta e quotidiana della democrazia all'interno della scuola, attraverso:

- la didattica attiva ed esperienziale: l'adozione di metodologie centrate sullo studente e la promozione di esperienze partecipative in contesto, volte a sviluppare non solo la conoscenza, ma anche le abilità e l'impegno civico;
- la *governance* partecipata: una gestione della scuola caratterizzata dalla partecipazione e condivisione dei processi decisionali e della definizione delle regole interne da parte di tutti coloro che sono coinvolti nell'esperienza scolastica;
- il clima scolastico positivo: l'attenzione ad un clima di classe e di scuola improntato al rispetto e all'inclusione;
- la cooperazione con la comunità: le attività di collaborazione con la comunità locale, con altre istituzioni scolastiche, enti esterni ed esperti, finalizzate alla realizzazione di esperienze oltre il curriculum formale per l'ECC (Council of Europe, 2009, 2018b; Cohen et al., 2009; Scheerens, 2011).

La promozione di un ambiente di apprendimento che consenta di vivere e praticare la democrazia si ricollega all'idea di cittadinanza agita e contestualizzata, vale a dire al noto concetto di competenza di cittadinanza. Se la

promozione di tale competenza implica lo sviluppo di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per agire in qualità di cittadini responsabili e partecipare pienamente alla vita civica e sociale (Council of the European Union, 2018), ne consegue la necessità di favorire un insegnamento (e un conseguente apprendimento) in situazione, incentrato su opportunità concrete di esperire la cittadinanza in contesti reali, mirando allo sviluppo dell'impegno civico degli studenti. Pertanto, l'ECC non può essere circoscritta al mero apprendimento di nozioni, ma implica lo sviluppo di atteggiamenti, comportamenti e abilità che consentano agli studenti di comprendere e di saper agire nella società contemporanea (Schulz et al., 2023).

I temi della promozione della competenza di cittadinanza e degli ambienti di apprendimento democratici sono al centro di una delle più recenti pubblicazioni del Consiglio d'Europa, il Quadro di Riferimento delle Competenze per una Cultura della Democrazia (*Reference Framework of Competences for Democratic Culture* - RFCDC). In particolare, il RFCDC identifica nello WSA quell'approccio efficace per sviluppare e mettere in pratica la competenza di cittadinanza, sfruttando le molteplici opportunità offerte dall'esperienza scolastica nel suo complesso per l'ECC (sia all'interno che all'esterno della scuola, a livello di classe e di istituto), in integrazione con le esperienze previste dall'apprendimento formale (Council of Europe, 2018a).

Lo WSA si caratterizza dunque come un approccio complesso, a cui concorrono diversi elementi, dal clima di classe al clima di scuola, dalle relazioni docenti-studenti e quelle tra tutti i membri che vivono la scuola, dalla partecipazione a livello di classe a quella più ampia, relativa ai processi decisionali che riguardano l'intero istituto. Misurare e analizzare questi aspetti all'interno di un istituto scolastico non è impresa banale, per diverse ragioni. In primo luogo, gli elementi che compongono lo WSA coprono gran parte dell'esperienza scolastica: analizzarli significa esaminare la scuola nel suo complesso. Tali elementi, inoltre, sono gli uni fortemente connessi con gli altri, per cui risulta complesso isolarne nettamente le singole caratteristiche, senza considerare quelle degli altri elementi interagenti.

Secondariamente, le dimensioni dello WSA sono altamente dipendenti dal contesto, dalle caratteristiche e percezioni del singolo individuo. Basti pensare ai costrutti di "clima di classe" o "clima di scuola", oppure a quello della "partecipazione". Rilevare le diverse dimensioni dello WSA e progettare interventi di accompagnamento con scuole e docenti significa dunque esaminare non solo la presenza (o l'assenza) delle diverse dimensioni che compongono tale approccio, ma anche analizzarne l'intreccio con il vissuto e le percezioni (anche implicite) dell'esperienza scolastica da parte dei singoli individui che vivono la scuola.

Il progetto Prin “La scuola come ambiente democratico di apprendimento” mirava, nella sua prima fase di implementazione, alla rilevazione delle diverse dimensioni dello WSA in sei istituti comprensivi, tramite studi di caso multiprospettici (Day & Gurr, 2018). La revisione della letteratura, necessaria per mettere a fuoco gli aspetti dello WSA su cui sono stati incentrati gli studi di caso, è stata articolata su alcune dimensioni fondanti tale approccio, vale a dire:

- a livello di classe: la partecipazione degli studenti alle attività in classe, il clima di classe, la valutazione formativa, le relazioni docenti-studenti;
- a livello di scuola: la partecipazione degli insegnanti alla vita scolastica, i processi decisionali e di definizione delle regole dell’istituto, il clima di scuola;
- in riferimento all’educazione civica: l’uso di metodi e approcci didattici esperienziali e di diversi strumenti valutativi, le attività con enti esterni.

Nei paragrafi che seguono, verranno delineate alcune di queste dimensioni che hanno rappresentato la cornice di riferimento del progetto e hanno guidato il successivo sviluppo degli strumenti di rilevazione.

1.2. Il clima di classe e di scuola

Il clima di classe costituisce un costrutto multidimensionale, definito come la qualità emotiva e psicosociale dell’ambiente di apprendimento percepito dagli studenti e dagli insegnanti (Moos, 1979). La letteratura concorda nel riconoscere il clima non come un mero sfondo, ma come un fattore attivo e predittivo che influenza significativamente i processi di insegnamento-apprendimento e gli esiti educativi (Fraser, 2023).

Studi condotti in questo ambito hanno evidenziato come il costrutto di “clima di classe” (così come quello di “clima di scuola”) sia caratterizzato da diverse proprietà, non è un’entità statica (può essere modificata anche dopo brevi periodi) e non viene necessariamente vissuta allo stesso modo da individui diversi (Torney-Purta & Amadeo, 2011). Il clima si forma dalle esperienze collettive e dall’interazione di molteplici fattori, creando un ciclo ricorsivo tra lo sviluppo del singolo individuo e l’ambiente di apprendimento in cui è inserito (Freedman et al., 2016).

Le dimensioni chiave identificate in letteratura includono l’interazione studente-insegnante e le relazioni tra pari (cooperazione, coesione, gestione del conflitto) (Fraser, 1998; Thapa et al., 2013).

Indipendentemente dal modello teorico di riferimento, la maggior parte degli strumenti di misurazione del clima di classe indagano le seguenti dimensioni fondamentali:

- relazioni: qualità dei legami tra studenti/studenti e docenti/studenti (supporto, rispetto, cooperazione) (Ehman, 1980);
- sicurezza: percezione di essere al sicuro, protetti da violenza, bullismo o esclusione (fisica ed emotiva);
- partecipazione: l'interesse degli studenti, la loro motivazione e la possibilità di prendere parte attiva alle decisioni e alle attività in aula;
- equità: la percezione che le regole, le sanzioni e le opportunità siano distribuite in modo equo e imparziale;
- clima pedagogico: le modalità di insegnamento-apprendimento e le opportunità fornite agli studenti di prendere parte attiva a tutti gli aspetti della loro esperienza scolastica (Geboers et al., 2013; Barber, Clark, Torney-Purta, 2021).

La ricerca empirica ha individuato forti associazioni tra un clima di classe positivo e il successo accademico (in termini di migliore rendimento e di una maggiore motivazione intrinseca), il benessere psicosociale degli studenti (riduzione dell'ansia, maggiore autostima) e la prevenzione di comportamenti a rischio o problematici (Bas, 2025).

In relazione all'educazione civica e alla cittadinanza, numerosi sono gli studi che hanno evidenziato la forte connessione tra un clima di classe aperto e positivo e lo sviluppo di conoscenze, abilità e atteggiamenti civici. Alcuni, ad esempio, descrivono come un tale clima incoraggi gli studenti a impegnarsi in processi deliberativi, a esprimere le proprie opinioni e a esplorare diverse prospettive (Knowles & McCafferty-Wright, 2015; Martens & Gai- nous, 2013; Persson et al., 2020); altre ricerche, invece, evidenziano come esso rappresenti un forte predittore della conoscenza civica e dell'impegno civico (Knowles & Suganda, 2023).

La forte associazione tra un clima scolastico aperto alla discussione e l'apprendimento civico degli studenti (in termini di conoscenza civica, abilità e atteggiamenti) è anche uno dei risultati che ha caratterizzato gli studi comparativi internazionali condotti dall'IEA in quest'ambito, dalla *Six-Subject Survey*, a CIVED (1999) a ICCS (2009, 2016, 2022) (Torney et al., 1975; Knowles et al., 2018). In tutte queste indagini, elevate percezioni da parte degli studenti di un clima di classe positivo sono collegate ad un livello elevato di conoscenza civica e alla presenza di atteggiamenti civici quali il sostegno alla parità di genere e all'uguaglianza dei diritti per gli immigrati (Schulz et al., 2010, 2018, 2025).

A differenza del clima di classe, il clima di scuola (o clima scolastico) è definito in letteratura come un costrutto ecologico e organizzativo che riflette la qualità totale della vita e dell'ambiente esperito all'interno dell'istituzione educativa. Esso abbraccia l'insieme di norme, relazioni interpersonali, strutture organizzative e valori che definiscono l'intera comunità scolastica (Thapa et al., 2013).

Secondo Homana et al. (2006), il clima scolastico “si riferisce alle impressioni, alle convinzioni e alle aspettative dei membri della comunità scolastica riguardo alla loro scuola come ambiente di apprendimento, al loro comportamento, ai simboli e alle istituzioni che rappresentano le espressioni tipiche di tale comportamento” (p. 3). Il clima scolastico è spesso usato come sinonimo dei termini di cultura ed ethos scolastici (Campbell, 2006; Scheerens & Bosker, 1997).

I modelli concettuali generalmente individuano quattro dimensioni del clima di scuola, anch'esse fortemente interconnesse: la sicurezza (fisica ed emotiva), le relazioni (tra pari, tra studenti e adulti), l'insegnamento e apprendimento (aspettative e supporto accademici) e l'ambiente istituzionale (equità e *governance*) (Cohen et al., 2009).

La ricerca ha evidenziato come un clima di scuola positivo funga da fattore protettivo e facilitante, perché è fortemente associato a livelli più elevati di successo accademico, ad un maggiore benessere psicologico e ad una riduzione di comportamenti problematici (es. bullismo e abbandono scolastico) (Wang et al., 2017).

Questi effetti positivi sono stati riscontrati anche nelle ricerche sul rapporto tra clima di scuola positivo e educazione alla cittadinanza, sottolineando la relazione tra una *leadership* scolastica aperta e partecipativa, che permetta ad esempio agli studenti di prendere parte alla *governance* scolastica, e lo sviluppo di un buon clima di scuola (Barber et al., 2006; Mansfield et al., 2018). Questi studi dimostrano, ancora una volta, la forte interconnessione tra le diverse dimensioni che compongono lo WSA.

1.3. La partecipazione a livello di classe e di scuola

La partecipazione rappresenta un elemento fondamentale del processo democratico. La sua accezione va ben oltre l'ambito politico, perché può riguardare tutti gli aspetti della vita quotidiana e tutti i contesti sociali, tra cui la scuola. Lo WSA considera infatti le scuole come luoghi in cui è possibile apprendere ed esperire la democrazia, anche grazie ai processi di partecipazione di tutti coloro che sono coinvolti nella vita scolastica. Affinché ciò sia possibile, è importante che la scuola faccia propri i principi di uguaglianza,

giustizia ed equità e preveda strutture che consentano una *governance* condivisa e l'assunzione di responsabilità (Council of Europe, 2018b).

La possibilità per gli studenti di sperimentare i processi democratici all'interno prima della classe, poi della scuola, costituisce un primo passo essenziale, affinché essi possano poi impegnarsi attivamente nella comunità locale e nella società in generale (Huddleston, 2007, 2014).

La partecipazione può essere intesa sia in riferimento al processo (vale a dire, in relazione alle procedure messe in atto a livello scuola e di classe che favoriscono il coinvolgimento), sia al prodotto, ovvero con riferimento alle effettive opportunità di partecipazione di tutti coloro che sono coinvolti nell'esperienza scolastica e agli effetti che tale partecipazione produce.

La partecipazione a scuola può coinvolgere un singolo alunno o un gruppo persone (Sinclair, 2004) ed implica una profonda rinegoziazione dell'equilibrio di potere e responsabilità tra adulti e studenti all'interno di un istituto (Mager e Nowak, 2012).

I diversi modelli di partecipazione presenti in letteratura distinguono diverse forme di coinvolgimento degli studenti, a partire da modalità simboliche (come la mera comunicazione di informazioni da parte dell'insegnante e la passiva accettazione delle scelte dell'adulto da parte degli studenti), a forme autentiche e trasformative, che implicano la condivisione del potere decisionale (come ad esempio, la consultazione degli studenti su aspetti riguardanti l'apprendimento oppure il loro coinvolgimento nei processi decisionali a livello di classe e di scuola) (Hart, 1992; Mitra, 2007).

Diversi studi hanno evidenziato come la partecipazione autentica (ovvero non meramente consultiva, ma finalizzata ai processi decisionali) promuova un forte senso di *agency*, di appartenenza e responsabilità civica tra gli studenti (Cook-Sather, 2006; Perry-Hazan, & Somech, 2023).

La partecipazione degli studenti a livello di classe può riguardare diversi ambiti, tra cui:

- la formulazione condivisa delle regole della classe tra docenti e studenti;
- la realizzazione di consigli di classe o di riunioni di classe, gestite dagli studenti;
- la co-progettazione, assieme ai docenti, dell'organizzazione oraria della giornata o della settimana, dell'organizzazione dell'aula (predisposizione dei banchi, scelta del compagno di banco ecc.);
- la progettazione condivisa di attività didattiche, di progetti;
- la scelta del materiale didattico, dei contenuti di una lezione;
- l'elezione di un rappresentante di classe (anche per quegli ordini e gradi in cui non è previsto dalla normativa) (Erwin, 2004; Jones and Jones, 2016; Alter & Haydon, 2017).

La partecipazione degli studenti è anche strettamente collegata ad elementi relativi alla didattica attiva ed esperienziale e alle pratiche di valutazione formativa (vedi *infra*), nonché alla possibilità di poter partecipare alla gestione della scuola nel suo complesso.

In relazione a questo aspetto, il Consiglio d'Europa individua quattro aree principali che caratterizzano lo WSA per l'ECC in un'ottica di partecipazione a livello di scuola (Council of Europe, 2018b):

- 1) la leadership e gestione scolastica, ovvero l'implementazione di processi decisionali collaborativi e il coinvolgimento attivo di tutte le parti interessate nella gestione della scuola, ad esempio attraverso processi condivisi di pianificazione e progettazione scolastica;
- 2) la presenza di organi rappresentativi (ad esempio, i consigli scolastici) e di processi consultivi che permettano ad insegnanti, studenti e genitori di contribuire attivamente alla definizione delle politiche e delle priorità scolastiche;
- 3) la presenza dei valori e dei principi democratici, quali l'uguaglianza e l'inclusione, all'interno delle politiche, delle regole e delle procedure della scuola;
- 4) la partecipazione degli studenti a questioni che li riguardano da vicino (relative alla scuola, ma non solo limitate ad essa) attraverso, ad esempio, consigli studenteschi, sondaggi, cassette dei suggerimenti e assemblee scolastiche. La partecipazione dovrebbe seguire regole e condizioni chiare, mettendo in evidenza il coinvolgimento autentico e la responsabilità che gli studenti si assumono quando contribuiscono al processo decisionale.

Diversi studi hanno evidenziato come la promozione di processi e la presenza di organi per la partecipazione a livello di istituto nella gestione della scuola siano scarsamente presenti nelle prassi scolastiche, a differenza delle altre dimensioni dello WSA, relative all'insegnamento-apprendimento e all'apertura con il territorio (Barber et al., 2006).

1.4. L'apprendimento esperienziale e la valutazione formativa

La ricerca sui processi di insegnamento-apprendimento ha più volte evidenziato la centralità dell'approccio attivo ed esperienziale per lo sviluppo dell'impegno civico e della competenza di cittadinanza, poiché fornisce contesti autentici per la pratica e la mobilitazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti in situazioni reali (Council of Europe, 2018b).

L'approccio attivo ed esperienziale si fonda sull'approccio costruttivista, ponendo lo studente al centro del processo di apprendimento attraverso l'azione

diretta, l'esplorazione e la riflessione critica sull'esperienza (Dewey, 1938; Kolb, 1984). Questa metodologia supera la trasmissione frontale di contenuti, trasformando l'aula in un laboratorio di conoscenza in cui gli studenti sono chiamati a risolvere problemi reali, condurre indagini e partecipare a simulazioni o progetti complessi.

L'apprendimento attivo ed esperienziale richiede che vi sia un clima di classe aperto, in cui le relazioni tra studenti e tra studenti e docenti siano positive; implica l'utilizzo di approcci collaborativi e partecipativi (ad esempio, il *cooperative learning*); individua nell'insegnante un regista competente, in grado di predisporre il contesto, organizzare e supervisionare il lavoro, e intervenire quando necessario (Jewson, 2007).

Secondo il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Council of Europe, 2018b), tramite questo approccio è possibile:

- fare esperienza diretta di questioni civiche, in contesti reali o simulati;
- confrontare opinioni e punti di vista diversi, presentando agli studenti prospettive "altre" e incoraggiandoli ad esaminarle;
- analizzare le ragioni di opinioni, valori e pratiche, esplorando le cause e le implicazioni sottostanti a determinate posizioni tramite discussioni, metodi basati sull'indagine (*inquiry-based methods*) e riflessione guidata;
- riflettere sull'esperienza (sia su quella diretta, reale o simulata che sia, sia sulle analisi compiute) per promuovere consapevolezza critica, collegando l'esperienza a questioni civiche più ampie;
- promuovere l'impegno civico, sia individuale che collettivo, attraverso la promozione di iniziative collegate all'apprendimento, da realizzare in classe, a scuola o nella comunità.

Come per l'apprendimento attivo ed esperienziale, anche la valutazione formativa implica la centralità dello studente (nel processo valutativo questa volta), e promuove il suo coinvolgimento attivo nel processo di insegnamento-apprendimento, attraverso l'impiego di strategie differenziate che permettono di monitorarne l'apprendimento.

La valutazione formativa è un processo continuo e interattivo in cui studenti e insegnanti raccolgono e interpretano evidenze relative all'apprendimento, con l'obiettivo primario di modificare l'insegnamento e l'apprendimento nel momento stesso in cui si verificano (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011). Le sue componenti essenziali includono la presentazione degli obiettivi di apprendimento, l'uso di un feedback efficace e tempestivo, l'attivazione degli studenti come risorse di apprendimento reciproco (tramite la valutazione tra pari) e l'autovalutazione (Sadler, 1989).

La ricerca ha ampiamente dimostrato come la valutazione formativa rappresenti una pratica cruciale per lo sviluppo della meta-cognizione e dell'autonomia dello studente nel percorso formativo. Nell'ottica dello WSA, essa è fortemente connessa ai costrutti di clima di classe aperto e positivo (necessario affinché tale valutazione si realizzi, in tutte le sue forme, compresa la valutazione tra pari), alla partecipazione degli studenti (in questo caso, riferita all'apprendimento) e alle pratiche ad essa connesse (quali la condivisione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione, ad esempio), al senso di responsabilità in relazione al proprio percorso formativo.

1.5. La cooperazione con la comunità locale

La cooperazione tra scuola e comunità locale costituisce una delle tre dimensioni principali del modello dello WSA elaborato dal Consiglio d'Europa ed è riconosciuta come una componente essenziale per l'apprendimento civico in situazione (Schereens, 2011; Epstein, 2018). Le *partnership* con enti esterni, incluse istituzioni, organizzazioni non profit, famiglie e associazioni territoriali, permettono alla scuola di superare l'isolamento istituzionale, offrendo agli studenti opportunità di apprendimento esperienziale contestualizzato per sviluppare le loro conoscenze, abilità e atteggiamenti civici (Henderson et al., 2013).

Quando gli studenti prendono parte ad attività nella comunità, come il volontariato o il *service learning*, hanno la possibilità di:

- riflettere sulla loro relazione con la società più ampia e sui diversi ruoli che possono ricoprirvi (Torney-Purta & Barber, 2004).
- riconoscere problemi sociali o politici più ampi
- discutere e riflettere di tali problemi con pari e adulti, al di fuori del contesto scolastico
- lavorare in modo collaborativo per identificare eventuali soluzioni (McFarland & Thomas, 2006).

Possibili iniziative volte alla cooperazione tra scuola e famiglia includono il coinvolgimento dei genitori, la collaborazione con enti esterni ed autorità locali, lo sviluppo di reti tra scuole (Council of Europe, 2018b).

Allineare i contenuti curricolari e gli obiettivi di apprendimento con le conoscenze e le abilità acquisite tramite attività in cooperazione con la comunità locale, permette alle scuole e ai docenti di creare un continuum di apprendimento, che funge da ponte tra scuola e società. In questa prospettiva, la cooperazione scuola-comunità diventa una parte integrante dell'apprendimento e della pratica dell'educazione alla cittadinanza. La sfida risiede nella

necessità di gestire attivamente queste relazioni in modo sistematico, superando i rapporti episodici a favore di un impegno reciproco e duraturo che rifletta obiettivi comuni (Epstein, 2018).

1.6. Analizzare le dimensioni dello WSA nella scuola primaria e secondaria inferiore

Attraverso questa breve disamina, sono stati evidenziati quegli elementi che afferiscono alle tre dimensioni dello WSA, così come sono state concettualizzate dal Consiglio d'Europa (2018). All'interno del progetto Prin, oggetto di questo volume, tali elementi sono stati oggetto di una rilevazione complessiva tramite la metodologia dello studio di caso multiprospettico (Day & Gurr, 2018) in sei Istituti Comprensivi di Roma, Bologna e Verona. La novità del progetto risiede proprio nell'analisi di tutte le dimensioni dello WSA, intese nella loro globalità e considerate in relazione allo sviluppo della competenza di cittadinanza. A differenza dei numerosi studi che, a livello nazionale e internazionale, hanno scandagliato singoli elementi che afferiscono all'approccio *whole-school*, il presente progetto mira a considerarli tutti nel loro complesso, cogliendone le interazioni e ricostruendo le modalità con cui la pratica della cittadinanza possa essere esperita in sei istituti scolastici, sia nella scuola primaria che in quella secondaria inferiore.

In quest'ottica, due sono i presupposti principali che la revisione della letteratura ha evidenziato e che hanno guidato la redazione degli strumenti. Da una parte, la natura intrinsecamente trasversale dello WSA che, come per l'educazione civica e alla cittadinanza, non può essere ascrivibile ad un singolo insegnamento, o ad un solo docente/gruppo di docenti, ma riguarda tutta l'esperienza scolastica e coloro che la vivono. Tutte le tre dimensioni, sebbene siano fortemente connesse all'apprendimento della competenza di cittadinanza, riguardano potenzialmente tutte le materie e tutti gli ambiti della vita a scuola. Per tale ragione, in questo studio come in altri sull'ECC, quali i diversi cicli dell'indagine IEA-ICCS, una sezione del questionario per gli insegnanti di scuola primaria e secondaria è stata somministrata a tutti i docenti, indipendentemente dal loro coinvolgimento nell'insegnamento dell'educazione civica.

Dall'altra, le caratteristiche dei diversi elementi che compongono lo WSA evidenziano chiaramente come questo tipo di approccio riproduca una precisa idea di scuola, aperta, partecipativa, democratica. Tale idea rappresenta un traguardo a cui tendere, su cui la comunità scolastica può e deve lavorare nel tempo, piuttosto che una condizione stabile, esistente nelle scuole, soprattutto se si considera l'estrema mutevolezza che caratterizza gli aspetti dello WSA (si pensi ad esempio alle diverse percezioni del clima di classe o

di scuola da parte degli individui, o alla variabilità nella composizione della popolazione studentesca e del corpo docente).

Questa idea di scuola sottesa al WSA non è nuova (già Dewey faceva riferimento al concetto di scuola democratica) ed è presente, in maniera spesso volte implicita, nelle pratiche a livello di classe e di istituto. Ciò che manca, e questo aspetto caratterizza ampia parte della ricerca empirica sull'ECC, è una visione sistemica, d'insieme, del vivere la democrazia a scuola. Tale visione, al di là del quadro concettuale di riferimento che si vuole utilizzare, se messa a fuoco da scuole e docenti può essere oggetto di progettazione, di intervento e di monitoraggio, in sinergia con il curriculum e con l'apprendimento formale.

Il progetto Prin oggetto di questo volume si fonda sulla consapevolezza dell'esistenza di una parziale visione d'insieme da parte delle scuole sul WSA (approccio peraltro sconosciuto nello specifico a chi non ha familiarità con gli studi del Consiglio d'Europa) e della necessità di partire dalle pratiche e dalle percezioni relative a tali pratiche, per ricostruire gli impliciti e il senso che le comunità scolastiche attribuiscono a concetti quali le relazioni, il clima scolastico, la partecipazione, la didattica e la valutazione non solo in riferimento all'educazione civica e alla cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114–127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>.
- Barber, C., Clark, H. C., & Torney-Purta, J. (2006). Learning environments and school/classroom climate as supports for civic reasoning, discourse, and engagement. In C. D. Lee, G. White, & D. Dong (Eds.), *Educating for civic reasoning and discourse*. National Academy of Education. <https://naeducation.org/educating-for-civic-reasoning-and-discourse/>.
- Barber, C., Clark, C. H., Torney-Purta, J. (2021). Learning Environments and School/Classroom Climate as Supports for Civic Reasoning, Discourse, and Engagement. In Carol D. Lee, Gregory White, and Dian Dong (eds.) *Educating for Civic Reasoning and Discourse*, National Academy of Education: National Academies Press <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2021/04/NAEd-Educating-for-Civic-Reasoning-and-Discourse.pdf>.
- Bas, G. (2025). Understanding the role of positive classroom climate on student academic achievement through peer-social interactions and motivation to learn. *European Journal of Psychology of Education*, 40 (85) <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00988-w>.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.

- Campbell, D. E. (2006). *Why we vote: How schools and communities shape our civic life*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400837618>.
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., & Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
- Council of Europe (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f726a>.
- Council of Europe (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of the European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN).
- Day, C., & Gurr, D. (2018). International Network as Sites for Research on Successful School Leadership. In: Lochmiller, C. (eds) *Complementary Research Methods for Educational Leadership and Policy Studies*. Palgrave Macmillan, Cham, 341-357.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Ehman, L. H. (1980). The American school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99-119.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin Press.
- Erwin, J. C. (2004). *The classroom of choice. Giving students what they need and getting what you want*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-33.
- Fraser, B. J. (2023). The Evolution of the Field of Learning Environments Research. *Education Sciences*, 13(3), 257. <https://doi.org/10.3390/educsci13030257>.
- Scheerens, J. (ed.) (2001). *Informal Learning of Active Citizenship at School: An International Comparative Study in Seven European Countries*. Springer.
- Freedman, S. W., Hull, G. A., Higgs, J., & Booten, K. P. (2016b). Teaching writing in a digital and global age: Toward access, learning, and development for all. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 1389-1449). American Educational Research Association.
- Geboers, G., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). *Review of the effects of citizenship education*. Educational Research Review, 9, 158-173.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Rep. No. 4). UNICEF International Child Development Centre. <https://digitallibrary.un.org/record/227219>.

- Henderson, A., Pancer, S. M., & Brown, S. D. (2013). Creating effective civic engagement policy for adolescents: Quantitative and qualitative evaluations of compulsory community service. *Journal of Adolescent Research*, 29(1), 120–154.
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). *Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies (CIRCLE Working Paper 48)*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland. https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP48_SchoolCitizenshipImplicationsfortheSocialStudies_2006.pdf.
- Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility. Effective practice in democratic school governance in European schools*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f7046>.
- Huddleston, T. (2014). *Democracy in the making. Good practices from five years of regional summer academies "Democracy at School and Human Rights in Action"*. Council of Europe Publishing. <https://wergelandcentre.org/resources/democracy-at-school/>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Jewson, N. (2007). Cultivating network analysis: rethinking the concept of ‘community’ within ‘communities of practice.’ In J. Hughes, N. Jewson, & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: critical perspectives* (pp. 68–82). Routledge.
- Jones, V., & Jones, L. (2016). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (11th ed.). Pearson.
- Knowles, R. T., & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39, 4, 255-269.
- Knowles, R., Torney-Purta, J., & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship, Teaching, & Learning*, 13(1), 7-30.
- Knowles, R. T., & Suganda, L. A. (2023). Rethinking Classroom Climates: Exploring Civic Education in Indonesia Using Data from the International Civic and Citizenship Study. *Proceedings of the Fifth Sriwijaya University Learning and Education International Conference, ASSEHR 731*, 219-232.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>.
- Mansfield, K. C., Welton, A., & Halx, M. (2018). Listening to student voice: Toward a more holistic approach to school leadership. *Journal of Ethical Educational Leadership*, Special Issue 1, 10–18.
- Martens, A. M., & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(4): 956-976.
- McFarland, D., & Thomas, R. (2006). Bowling young: How youth voluntary organisations influence adult political participation. *American Sociological Review*, 71, 401–425.

- Mitra, D. (2007). Student Voice in School Reform: from Listening to Leadership. In D. Thiessen, A. Cook-Sather (eds) *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perry-Hazan, L., & Somech, A. (2023). Conceptualising student participation in school decision making: an integrative model. *Educational Review*, 75(6), 1202–1223. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1976113>.
- Persson, M., Andersson, K., Zetterberg, P., Ekman, J. & Lundin, S. (2020). Does Deliberative Education Increase Civic Competence? Results from a Field Experiment. *Journal of Experimental Political Science*, 7, 199–208.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 Countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrust, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Springer.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2025). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice. Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18, 106–118.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83 (3), 357–385.
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Halstead Press of John Wiley.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J.-A. (2011). Participatory Niches for Emergent Citizenship in Early Adolescence: An International Perspective. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 180-200.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2004). Democratic school engagement and civic participation among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education*, 4(3), 13–27. <https://doi.org/10.2390/jssse-v4-i3-992>.
- Wang, M. T., L. Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Parte Seconda

Gli strumenti

Introduzione. Gli studi di caso multiprospettici

di *Alessia Bevilacqua* e *Claudio Girelli**

Per comprendere come l'educazione civica e alla cittadinanza venga implementata nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, si è ritenuto opportuno adottare la metodologia dello studio di caso, in quanto esso consente di esplorare in profondità un fenomeno – nello specifico l'insegnamento dell'ECC – all'interno del suo contesto reale, considerando come le caratteristiche dell'ambiente influenzino lo svolgersi del fenomeno stesso (Yin & Davis, 2007). Lo studio di caso consente infatti di prendere in considerazione una molteplicità di variabili identificate come significative nella preliminare delineazione della cornice teorica e che, pertanto, vanno ad influenzare la progettazione, la raccolta e l'analisi dei dati (Yin, 2018).

Data la necessità di considerare una molteplicità di condizioni che, a vario modo, possono influenzare l'insegnamento dell'ECC, si è scelto di indagare il fenomeno in diversi contesti in termini sia di grado scolastico, sia di contesto territoriale. Dal punto di vista metodologico si è pertanto optato per l'adozione di uno studio di caso multiplo per sfruttarne altresì la logica replicativa (Yin, 2003). L'indagine, nello specifico, ha visto il coinvolgimento di sei scuole del primo ciclo di istruzione nelle città di Roma, Bologna e Verona. In ogni contesto sono stati realizzati due studi di caso in due diversi Istituti Comprensivi, nell'ambito dei quali l'insegnamento dell'ECC è stato indagato sia nella scuola primaria, sia nella scuola secondaria di primo grado. A livello metodologico, pertanto, si è scelto di optare per un *multiple embedded case study*, il quale prevede più casi di studio (*multiple cases*), ognuno dei quali contiene al suo interno più unità di analisi o sottounità (*embedded units*). Tale disegno consente di attuare quella logica replicativa che permette ai ricercatori di individuare e comprendere pattern ricorrenti, relazioni tra contesto generale e specifici elementi, nonché convergenze e divergenze interne ed esterne al caso. La figura n. 1 rappresenta graficamente lo svolgimento del progetto, ispirato dalle fasi suggerite da Yin (2018).

* L'attribuzione della sezione è equamente divisa fra i due autori.

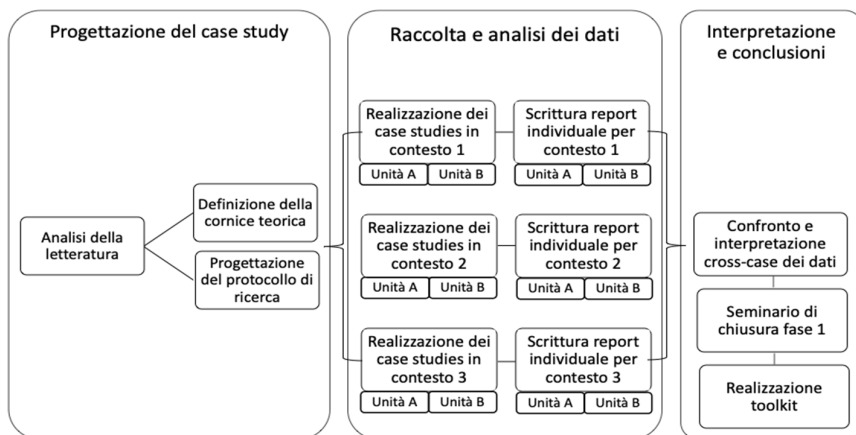


Figura 1. Fasi del multiple embedded case study.

Nella prima fase di definizione e di progettazione degli studi di caso, è stato sviluppato il quadro teorico di riferimento, sono stati selezionati i casi da analizzare sulla base della *replication logic*, privilegiando contesti scolastici nei quali fossero presenti progetti e attività riconducibili all'ECC. È stato inoltre definito un protocollo strutturato per la raccolta dei dati, utile a garantire coerenza e comparabilità nell'analisi dei diversi casi. Tale fase ha pertanto visto l'organizzazione di una molteplicità di incontri finalizzati alla costruzione dei questionari rivolti ad insegnanti e studenti, nonché delle tracce per le interviste rivolte ai dirigenti scolastici, ai referenti degli istituti per l'ECC e per la conduzione dei focus group con gli insegnanti. La seconda fase ha visto l'implementazione in parallelo dei sei studi di caso. Ciascun contesto è stato studiato applicando il protocollo metodologico e dando luogo, al termine della raccolta e dell'analisi dei dati, alla stesura di un report per ogni Istituto Comprensivo. Ogni report ha incluso una sezione specifica per ogni ordine scolastico, nonché una restituzione mirata degli esiti dell'indagine quantitativa e qualitativa. È stata, quindi, realizzata – come step conclusivo della prima fase del progetto – un'analisi cross-case, che ha visto come fulcro il confronto sistematico tra i casi allo scopo di individuare convergenze, divergenze e configurazioni interpretative significative e come esito l'organizzazione di un seminario online con i referenti delle scuole coinvolte per una condivisione degli esiti delle rilevazioni, nonché per uno scambio di idee e riflessioni su questioni comuni tra i partecipanti al progetto. La condivisione della documentazione con i referenti degli istituti ha coinciso con il passaggio alla seconda fase del progetto, ovvero l'avvio dei percorsi di Ricerca-Formazione.

Per quanto tale approccio risulti maggiormente complesso in termini di progettazione e implementazione, il prendere in considerazione una molteplicità di casi e di variabili attraverso un *multi-perspective mixed-method case study* si ritiene abbia contribuito a rendere lo studio maggiormente robusto dal punto di vista metodologico. Se consideriamo i principali criteri che vengono utilizzati per comprendere il rigore metodologico di uno studio di caso – anche di rilevante estensione (si veda, ad esempio, Gibbert et al., 2008) – nell’ambito del progetto di ricerca sono state pianificate e attuate una serie di strategie per rendere lo studio rigoroso. Richiamando, ad esempio, le possibili strategie di triangolazione proposte da Patton (2015), si è fatto ricorso sia alla triangolazione metodologica, sia alla triangolazione delle fonti di dato. Nel primo caso, attraverso la progettazione di un disegno di ricerca *mixed-method* di tipo esplicativo sequenziale QUAN-qual (Tashakkori & Teddlie, 2008) è stato possibile utilizzare i dati qualitativi per comprendere in profondità gli esiti della prima fase di rilevazione quantitativa. Nel secondo caso si è optato per un approccio multi-prospettico che ha consentito di perseguire una pratica metodologica critica, ovvero l’individuazione di linee di convergenza e di divergenza che ha portato a formulare interpretazioni tanto più solide quanto più omogenee risultavano le evidenze tratte da diverse fonti informative (Yardley, 2009). Questo processo di triangolazione non rappresenta pertanto un mero ampliamento della mole di dati disponibili, bensì una strategia volta a verificare la coerenza tra prospettive diverse, riducendo il rischio di interpretazioni errate o incomplete. Se si guarda, inoltre, alla ricerca attraverso la lente del paradigma costruttivista, è possibile cogliere le diverse prospettive dei partecipanti, valorizzandone i significati e le rappresentazioni specifiche del fenomeno indagato. Da questo punto di vista tale pluralità di visioni non è considerata un ostacolo, bensì una risorsa euristica che consente di riconoscere l’esistenza di possibili molteplici vissuti personali. Pertanto, la triangolazione mantiene un ruolo fondamentale: poiché contribuisce a garantire che le interpretazioni prodotte dallo studioso restituiscano fedelmente la prospettiva dei partecipanti, verificando che i significati attribuiti al fenomeno siano accuratamente rappresentati e non distorti da interpretazioni univoche o non verificate. Nello specifico si è fatto ricorso all’approccio *multi-perspective* (Day & Gurr, 2018) proposto dall’International Successful School Principalship Project (ISSPP), nell’ambito del quale i dati relativi all’oggetto di studio vengono raccolti utilizzando sia fonti secondarie come la documentazione scolastica, sia fonti primarie come l’interlocuzione diretta con i molteplici attori del contesto scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Day, C., Gurr, D. (2018). International Network as Sites for Research on Successful School Leadership. In: Lochmiller, C. (eds) *Complementary Research Methods for Educational Leadership and Policy Studies*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Gibbert, M., Ruigrok, W., & Wicki, B. (2008). What passes as a rigorous case study? *Strategic Management Journal*, 29, 1465–1474.
- Hoffart, N. (1991). A member check procedure to enhance rigor in naturalistic research. *Western Journal of Nursing Research*, 13(4), 522–534.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2008). Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. *Advances in mixed methods research*, 53(7), 101–119.
- Yin, R. K. (2018), *Case Study Research: Design and Methods*, 3rd ed., Sage Publications, Thousand Oaks, Calif.
- Yin, R. K., & Davis, D. (2007). Adding new dimensions to case study evaluations: The case of evaluating comprehensive reforms. In G. Julnes & D. J. Rog (Eds.), *Informing federal policies for evaluation methodology* (New Directions in Program Evaluation, No. 113, pp. 75–93). San Francisco: Jossey-Bass.

2. I questionari docenti e studenti

di *Francesca Fioretti, Marco Valerio, Camilla Pirrello e Gianluca Salamone**

Il presente capitolo illustra il processo di costruzione dei questionari destinati ai docenti e agli studenti della scuola primaria (SP) e della scuola secondaria di primo grado (SSPG) dei sei istituti comprensivi partecipanti alla ricerca situati in contesti territoriali differenti a Roma (e provincia), Bologna (e provincia) e nella provincia di Verona¹.

Gli strumenti sono stati progettati per raccogliere dati sistematici relativi alle tre dimensioni dello *whole-school approach* (WSA) per la costruzione di ambienti democratici di apprendimento negli istituti comprensivi coinvolti nei percorsi di Ricerca-Formazione (R-F), con particolare riferimento alle pratiche di insegnamento per l'educazione civica, alla partecipazione, al clima di classe e di scuola e alla collaborazione con la comunità locale.

I dati quantitativi raccolti tramite i questionari sono stati integrati con evidenze qualitative provenienti da interviste rivolte ai referenti di educazione civica e dirigenti scolastici e dai focus group con gli insegnanti, con l'obiettivo di arricchire l'analisi attraverso una triangolazione dei dati e un'esplorazione più approfondita dei fenomeni osservati.

In questo quadro, verranno illustrati i questionari docenti e studenti di SP e SSPG nelle loro versioni iniziali, insieme alle modifiche introdotte a seguito della prova pilota, che ha condotto alla definizione degli strumenti finali successivamente somministrati.

La versione definitiva dei questionari è consultabile nell'appendice del presente volume.

* Francesca Fioretti è autrice dei paragrafi 2.1, 2.1.1, 2.1.2 e 2.3. Marco Valerio è autore dell'introduzione al capitolo e dei paragrafi 2.2 e 2.2.1. Camilla Pirrello è autrice del paragrafo 2.2.2. Gianluca Salamone è autore dei paragrafi 2.1.3, 2.2.3 e 2.4.

¹ I questionari sono disponibili online al link <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1692>.

2.1. I questionari docenti

I questionari rivolti ai docenti di SP e SSPG sono stati sviluppati per ricostruire una rappresentazione sistemica di ciascun istituto comprensivo partecipante alla ricerca in relazione alle principali dimensioni dello WSA.

I dati raccolti mediante questi strumenti sono relativi alle condizioni all'interno delle quali si realizza l'educazione civica nella scuola di appartenenza, sia in riferimento al curriculum formale che a quello non formale. Nello specifico, sono state esplorate le percezioni dei docenti in merito alle modalità di partecipazione degli studenti a scuola, al clima di classe, alle pratiche di valutazione formativa, alle attività curriculari ed extra-curricolari e ai rapporti con il territorio.

La prima parte dei questionari è rivolta a tutti i docenti, mentre la seconda parte solo a coloro i quali insegnano educazione civica. Tale separazione – mutuata dall'indagine ICCS 2022 (Schulz et al., 2025), promossa dalla *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) – si è resa necessaria in quanto, pur riconoscendo la natura trasversale dell'educazione civica, sostenuta dalla Legge n. 92/2019 e ripresa dal DM 183/2024 con la conseguente emanazione delle Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica (2025), nonché l'impegno di tutti gli insegnanti nella creazione di un ambiente democratico di apprendimento, l'insegnamento della disciplina potrebbe non essere affidato a tutto il team docente.

Il processo di costruzione ha avuto origine dall'analisi della letteratura – i cui riferimenti sono riportati nelle sezioni successive – attraverso la quale sono stati selezionati scale e strumenti validati, prevedendo adattamenti specifici per il contesto italiano e i differenti gradi scolastici, includendo aggiunte, sintesi, riformulazioni e semplificazioni terminologiche.

2.1.1. Il questionario per i docenti di scuola secondaria di primo grado

Il processo di costruzione del questionario docenti di SSPG ha previsto un articolato lavoro di adattamento e contestualizzazione dei quesiti e delle scale ripresi da studi nazionali e internazionali rispetto al panorama educativo e normativo italiano. L'operazione di adattamento ha comportato riformulazioni e rielaborazioni per assicurare che le domande e le scale fossero in linea con il contesto e gli scopi della rilevazione. Sono state apportate integrazioni o eliminazioni di item e, talvolta, aggiunti quesiti di nuova elaborazione. In questa azione di riformulazione rientra anche l'aggiunta di esemplificazioni.

Il questionario docenti di SSPG – precedente alla prova pilota – comprende quattro sezioni tematiche principali, per un totale di 24 quesiti articolati in 142 item, suddivisi come segue:

- la sezione “Background”, composta da sei domande, per 15 item;
- la sezione “La classe”, composta da quattro domande, per 23 item;
- la sezione “La scuola”, composta da otto domande, per 44 item;
- la domanda filtro (D19);
- la sezione “Educazione civica”, composta da cinque domande, per 59 item.

La struttura del questionario è riportata nella tabella Tab. 2.1.

La prima sezione del questionario, “Background”, è preposta alla rilevazione dei dati anagrafici e del profilo professionale dei docenti. Nello specifico, tale sezione è strutturata per acquisire informazioni inerenti all’istituto di appartenenza (D1), la materia insegnata per la maggior parte delle ore settimanali (D2), il carico didattico complessivo (D3), l’età (D4), il genere (D5) e le classi della scuola secondaria in cui si insegna nell’IC (D6). Le domande D2, D3, D4 e D5 sono state selezionate dall’indagine ICCS 2022 (Schulz et al., 2025); le alternative di risposta previste per la domanda D2 sono state specificatamente adattate alla nomenclatura del curriculum scolastico italiano per la scuola secondaria di primo grado. La D6 è una domanda di nuova elaborazione, concepita con l’obiettivo di rilevare la frequenza di insegnamento nei tre gradi di scuola secondaria inferiore.

La seconda sezione del questionario, denominata “La classe”, si concentra sulla raccolta di dati inerenti alle percezioni dei docenti sul coinvolgimento degli studenti e sul clima di classe. I primi tre quesiti (D7, D8 e D9), adattati da studi precedenti, impiegano scale Likert a quattro livelli per rilevare rispettivamente le percezioni degli insegnanti sul coinvolgimento degli studenti nelle attività di classe (Schulz et al., 2025) e sul clima di classe, in particolare sulle relazioni tra docenti e studenti² (Grazia & Molinari, 2021) e tra studenti (Schulz et al., 2025). Il quesito conclusivo della sezione (D10) utilizza invece una scala di frequenza a quattro livelli di nuova elaborazione per indagare le pratiche di valutazione formativa riportate dagli insegnanti.

² Un esempio delle operazioni di adattamento delle scale e delle domande riprese dalla letteratura è fornito dalla scala *Encouragement* di Grazia e Molinari (2021), volta ad indagare le percezioni degli insegnanti sulle relazioni docenti-studenti, in cui l’item *c* (D8) – originariamente “Gli insegnanti fanno i complimenti agli studenti quando si impegnano per imparare” – è stato modificato come segue: “Gli insegnanti riconoscono gli sforzi fatti dagli studenti quando si impegnano per imparare”.

Tab. 2.1 – La struttura del questionario docenti di SSPG.

Sezione	Scale e variabili	Riferimenti
Background	Materia insegnata per la maggior parte delle ore settimanali in questa scuola, carico didattico, età, genere.	<i>Teacher Questionnaire</i> (Schulz et al., 2025) ³
	Istituto di appartenenza, classi della scuola secondaria in cui si insegna nell'IC.	Domande di nuova elaborazione
La classe	Percezioni degli insegnanti sul coinvolgimento degli studenti nelle attività di classe, clima di classe: percezioni degli insegnanti sulle relazioni fra studenti.	<i>Teacher Questionnaire</i> (Schulz et al., 2025)
	Clima di classe: percezioni degli insegnanti sulle relazioni docenti-studenti.	<i>Multidimensional School Climate Questionnaire</i> validato e adattato su popolazione italiana da Grazia e Molinari (2021)
	Pratiche di valutazione formativa riportate dagli insegnanti.	Domanda di nuova elaborazione
La scuola	Percezioni degli insegnanti sulla loro partecipazione alla vita scolastica, partecipazione ad attività con enti esterni riportate dagli insegnanti.	<i>Teacher Questionnaire</i> (Schulz et al., 2025)
	Percezioni degli insegnanti sulle regole della scuola, percezioni degli insegnanti sul supporto agli alunni, percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a scuola, clima di scuola: percezioni degli insegnanti sulle relazioni fra studenti, clima di scuola: percezioni degli insegnanti sulle relazioni docenti-studenti, percezioni degli insegnanti sul clima educativo.	<i>Multidimensional School Climate Questionnaire</i> validato e adattato su popolazione italiana da Grazia e Molinari (2021)
Domanda filtro	Insegnamento dell'educazione civica.	<i>Teacher Questionnaire</i> (Schulz et al., 2025)
Educazione civica	Attività di educazione civica riportate dagli insegnanti, percezioni degli insegnanti sulla propria preparazione ad insegnare argomenti relativi all'educazione civica, percezioni degli insegnanti sulle opportunità di apprendimento per i propri studenti su argomenti relativi all'educazione civica, metodi e approcci didattici per l'insegnamento e per la valutazione dell'educazione civica.	<i>Teacher Questionnaire</i> (Schulz et al., 2025)

³ Le domande e gli item ripresi dall'indagine comparativa internazionale IEA-ICCS 2022 sono stati interamente tradotti in italiano e adattati al contesto della ricerca.

La terza sezione, denominata “La scuola”, sposta l’analisi sul macro-contesto dell’istituto. Il quesito D11 è costituito da una scala Likert a quattro livelli finalizzata a rilevare le percezioni dei docenti sulla loro partecipazione alla vita scolastica (Schulz et al., 2025). Successivamente, il quesito D12 – una domanda a scelta multipla con possibilità di selezionare più di una risposta – rileva la partecipazione degli studenti ad attività con enti esterni riportate dagli insegnanti (Schulz et al., 2025). I successivi sei quesiti (da D13 a D18) sono stati ripresi e adattati dallo studio di Grazia e Molinari (2021); essi sono orientati a indagare rispettivamente le percezioni degli insegnanti sulle regole della scuola, sul supporto agli alunni, sulla partecipazione degli studenti a scuola, sul clima di scuola – mediante due scale relative alle relazioni tra studenti e tra docenti e studenti – e sul clima educativo.

La domanda D19, ripresa dall’indagine ICCS 2022 (Schulz et al., 2025) e adattata al contesto normativo italiano, opera come domanda filtro, segnando il punto di distinzione tra la prima parte del questionario indirizzata a tutti i docenti e l’ultima sezione.

La quarta e ultima sezione, denominata “Educazione civica”, è stata dunque compilata esclusivamente dai docenti che, nell’anno scolastico di rilevazione (a.s. 2023/24), risultano direttamente impegnati nell’insegnamento dell’educazione civica. Essa si compone di cinque quesiti: attraverso scale di frequenza a quattro livelli vengono indagati le attività (D20), i metodi e gli approcci didattici (D23) per l’insegnamento dell’educazione civica riportati dai docenti; utilizzando scale Likert a quattro livelli, vengono inoltre rilevate le percezioni degli insegnanti sulla propria preparazione ad insegnare argomenti relativi all’educazione civica (D21), le loro percezioni sulle opportunità di apprendimento per i propri studenti su argomenti ad essa relativi (D22) e gli strumenti per la sua valutazione (D24).

Nonostante quest’ultima sezione sia stata mutuata dall’indagine ICCS 2022 (Schulz et al., 2025), è stato necessario adattare i cinque quesiti al contesto nazionale al fine di garantire la rispondenza alle specificità del curriculum italiano, nonché alle metodologie didattiche e strumenti valutativi utilizzati. Di particolare attenzione in questo processo risultano essere le scale relative alle attività di educazione civica riportate dagli insegnanti (D20) e alle opportunità di apprendimento (D22), che sono state oggetto di revisione e ampliamento nella tipologia e nel numero di item con un duplice obiettivo: assicurare una copertura esaustiva delle tematiche previste per l’area trasversale dell’educazione civica nel primo ciclo di istruzione e garantire la compatibilità con gli item presenti nel questionario studenti di SSPG. Questo allineamento è stato ricercato con il preciso intento metodologico di triangolare i risultati, consentendo l’analisi orizzontale tra le percezioni e dichiarazioni dei docenti e le esperienze di apprendimento dichiarate dagli studenti.

Con la stessa finalità, la scala che indaga il grado di preparazione per l'insegnamento di specifici argomenti percepito dai docenti (D21) è stata armonizzata con il set di item utilizzati per rilevare le opportunità di apprendimento di tematiche connesse all'educazione civica a scuola (D22).

2.1.2. Il questionario per i docenti di scuola primaria

Il questionario docenti di SP è stato sviluppato mediante un processo di derivazione e adattamento del questionario destinato ai docenti di SSPG. Nonostante tali trasformazioni, lo strumento ha conservato la coerenza strutturale complessiva, mantenendo la ripartizione nelle quattro sezioni fondamentali e il numero dei quesiti con le relative scale. Il questionario elaborato, successivamente sottoposto a prova pilota, si compone di 24 domande, per un totale di 144 item, così suddivisi:

- la sezione “Background”, composta da sei domande, per 20 item;
- la sezione “La classe”, composta da quattro domande, per 21 item;
- la sezione “La scuola”, composta da otto domande, per 44 item;
- la domanda filtro (D19);
- la sezione “Educazione civica”, composta da cinque domande, per 58 item.

Le operazioni di adattamento al grado scolastico hanno implicato interventi mirati a livello di item. Tali interventi hanno riguardato la revisione degli item – in particolare per il quesito D2 (materia insegnata per la maggior parte delle ore settimanali in questa scuola) e il quesito D6 (classi in cui si insegna nell'IC) – nonché la loro eventuale riformulazione, eliminazione o aggiunta⁴.

Tali interventi di calibrazione si sono rivelati necessari per sostenere la piena copertura del questionario rispetto alle dimensioni dello WSA, nel rispetto delle specificità organizzative e curricolari della scuola primaria.

⁴ Un caso esemplificativo di riformulazione è presente nella D10, riferita alle pratiche di valutazione formativa riportate dagli insegnanti, in cui l'item *h* (nel questionario docenti di SSPG, “Fornisco un feedback scritto sulle prove di verifica degli studenti, oltre che un voto”) è stato modificato in “Fornisco un feedback scritto sulle prove di verifica degli studenti” (questionario docenti di SP).

Un esempio di aggiunta è fornito dalla D23, relativo ai metodi e approcci didattici per l'insegnamento dell'educazione civica, in cui è stato inserito il *circle time* (item *h*). Per ultimo, nel caso delle eliminazioni, nella D21 e nella D22, rispettivamente riguardanti le percezioni degli insegnanti sulla loro preparazione ad insegnare argomenti di educazione civica e sulle opportunità di apprendimento per i propri studenti su tali argomenti, è stato sottratto l'item relativo al funzionamento dell'economia, in quanto non rientrante tra le tematiche affrontate nella scuola primaria.

2.1.3. La prova pilota dei questionari docenti

Durante il mese di febbraio 2024 è stata effettuata una prova pilota dei due questionari rivolti rispettivamente ai docenti di SP e ai docenti di SSPG. La somministrazione, finalizzata a testare la funzionalità e la chiarezza delle domande poste, ha coinvolto 19 docenti ed è avvenuta in formato cartaceo. I feedback relativi alle modifiche da apportare sono stati raccolti attraverso *thinking aloud*, svolto mediante la verbalizzazione dei pensieri e delle considerazioni dei rispondenti emergenti durante la compilazione del questionario, al fine di approfondire il grado di comprensione dei quesiti e di individuare eventuali criticità.

Dal *trial* non sono emerse modifiche sostanziali al questionario, a conferma dell'efficacia della sua struttura iniziale. Tuttavia, per migliorare ulteriormente la comprensibilità dello strumento e ampliare gli ambiti sottoposti ad indagine, sono state apportate alcune modifiche più puntuali.

Per esempio, nella domanda di background inerente alla disciplina insegnata (D2), è stato aggiunto l'item "Faccio parte dell'organico di potenziamento" per entrambi i gradi scolastici, mentre "Inglese" solo per la scuola primaria. Sempre in questa sezione, alla domanda sul genere (D5) è stata aggiunta la variabile "Non rispondo". Nella sezione "Educazione civica", per quanto riguarda il quesito D20 del questionario docenti di SSPG, volto a indagare le attività che si svolgono in questo ambito, è stato aggiunto l'item *m* ("Gli studenti partecipano alle attività del Consiglio Comunale dei ragazzi").

Nella loro versione finale – dunque quella somministrata – il questionario docenti di SSPG conta un totale di 24 quesiti per 143 item; il questionario docenti di SP conta 24 quesiti per 145 item.

2.2. I questionari studenti

L'analisi dello WSA richiede l'integrazione di prospettive differenti, includendo non solo il punto di vista dei docenti ma anche quello degli studenti. In questa direzione si colloca la costruzione dei questionari rivolti agli studenti di SP e SSPG, concepiti per rilevare alcuni aspetti della loro esperienza quotidiana all'interno dell'ambiente scolastico, incluso l'insegnamento dell'educazione civica.

L'elaborazione dei questionari per gli studenti ha seguito una logica di coerenza metodologica con l'impianto teorico e con i questionari rivolti ai docenti, così da garantire l'integrazione della prospettiva degli alunni nell'analisi sistemica degli istituti comprensivi partecipanti.

Il target di riferimento del questionario studenti di SP comprende gli studenti del quarto e quinto grado (classi quarte e quinte), mentre quello del questionario studenti di SSPG riguarda gli studenti del sesto e dell'ottavo grado (classi prime e terze).

2.2.1. Il questionario per gli studenti di scuola secondaria di primo grado

La redazione del questionario studenti di SSPG, in continuità con quanto realizzato per il questionario docenti di SSPG, ha richiesto un articolato lavoro di revisione, riduzione, adattamento e contestualizzazione degli item e delle scale originariamente mutuati da studi e indagini internazionali, così da garantire la piena coerenza con il quadro normativo italiano e con il target specifico di riferimento.⁵ In quest'ottica, i quesiti sono stati concepiti per rispecchiare intenzionalmente le dimensioni esplorate nei questionari rivolti ai docenti, al fine di consentire una rilevazione di sistema che supporti la triangolazione dei dati e arricchisca la ricostruzione delle dimensioni dello WSA.

Il questionario rivolto agli studenti di SSPG è composto da 25 quesiti, per un totale di 133 item, così suddivisi:

- la sezione “Notizie su di te”, composta da dodici domande, per 35 item;
- la sezione “La tua classe”, composta da sei domande, per 33 item;
- la sezione “Le lezioni di educazione civica”, composta da tre domande, per 37 item;
- la sezione “La tua scuola”, composta da quattro domande, per 28 item.

La struttura del questionario è riportata nella tabella Tab. 2.2.

La prima sezione del questionario studenti di SSPG, denominata “Notizie su di te”, è finalizzata alla rilevazione dei dati anagrafici e dello status socio-economico degli studenti. I primi due quesiti (D1, D2) indagano rispettivamente l'istituto (D1) e la classe di appartenenza dello studente (D2). I successivi cinque quesiti (D3, D4, D5, D6 e D7), selezionati dall'indagine comparativa internazionale PIRLS 2021 (Mullis et al., 2023), raccolgono informazioni relative al genere dello studente (D3), all'anno e mese di nascita

⁵ Un esempio di operazioni di adattamento al contesto nazionale e al target studentesco di riferimento è rappresentato dal quesito D19, volto a indagare quali attività vengano svolte durante le ore di educazione civica, ripreso dallo *Student Questionnaire* di ICCS 2022 (Schulz et al., 2025). In questo caso, sono stati inseriti alcuni item *ad hoc* relativi ad attività comunemente praticate durante le lezioni di educazione civica – come, per esempio, la realizzazione di cartelloni (item g di D19) – che non erano originariamente presenti nel quesito.

(D4), alla frequenza con cui parla italiano in ambito domestico (D5), al numero dei libri presenti in casa (D6) e alla presenza, nel contesto familiare, di dispositivi digitali (personali o condivisi) e di spazi dedicati allo studio (D7). I successivi quesiti della sezione sono ripresi dal questionario studenti dell'indagine ICCS 2022 (Schulz et al., 2025) e adattati al contesto nazionale. In particolare, i quesiti D8 e D9 rilevano rispettivamente se i genitori (D8) e lo studente rispondente (D9) siano nati in Italia o all'estero. I quesiti D10 e D11 utilizzano scale di frequenza per indagare, da un lato, quanto spesso gli studenti seguano le notizie e affrontino temi politici e sociali di carattere nazionale e internazionale nelle interazioni familiari e tra pari (D10) e, dall'altro, il loro coinvolgimento attuale o pregresso in organizzazioni giovanili di diversa natura (D11). L'ultimo quesito della sezione (D12) impiega infine una scala Likert a quattro livelli per rilevare il grado di autoefficacia civica degli studenti nello svolgere determinate attività politiche e sociali.

La seconda sezione del questionario, denominata "La tua classe", è focalizzata sulla raccolta di dati relativi alla percezione degli studenti sul clima di classe, sul loro coinvolgimento nei processi decisionali all'interno dell'aula e sul rapporto con i loro docenti. Il primo quesito (D13), strutturato su una scala Likert a quattro livelli, esamina le percezioni degli studenti sulla loro partecipazione alle attività di classe (Anderson, Graham & Thomas, 2019). In continuità con tale impostazione si colloca il quesito D14 che, attraverso una scala di frequenza a quattro livelli, indaga le percezioni degli studenti sulla loro partecipazione ai processi decisionali in classe. Il quesito riprende una scala presente nello studio di John-Akinola e Nic-Gabhainn (2014), originariamente riferita al livello scolastico, che è stata oggetto di un processo di riadattamento al contesto della classe. La D15 indaga le pratiche di valutazione formativa riportate dagli studenti attraverso una scala di frequenza di nuova elaborazione derivata dallo studio di Taras e Wong (2023). A seguire, si ritrovano due quesiti (D16, D17) strutturati su una scala Likert a quattro livelli: il quesito D16 riguarda le percezioni degli studenti rispetto alle relazioni tra docenti e studenti (Grazia & Molinari, 2021), mentre il quesito D17 indaga le loro percezioni sulle relazioni in classe (John-Akinola & Nic-Gabhainn, 2014). L'ultimo quesito della sezione (D18) utilizza una scala di frequenza relativa al clima di classe aperto alla discussione (Schulz et al., 2025).

La terza sezione, "Le lezioni di educazione civica", approfondisce le modalità di svolgimento dell'insegnamento, le opportunità di apprendimento e le figure docenti coinvolte nelle attività di educazione civica. Essa è composta da tre quesiti ripresi dal questionario studenti di ICCS 2022 (Schulz et al., 2025). Nello specifico, il quesito D19, tramite una scala di frequenza, indaga le opportunità di apprendimento di argomenti relativi all'educazione civica; il quesito D20 rileva quali materie siano coinvolte nell'insegnamento

di tali tematiche; il quesito D21, mediante una scala dicotomica (sì/no), chiede quali attività vengano svolte durante le ore dedicate all'educazione civica. Tutti i quesiti nella presente sezione sono stati sottoposti ad un processo di riadattamento al contesto nazionale italiano.

Tab. 2.2 – La struttura del questionario studenti di SSPG.

Sezione	Scale e variabili	Riferimenti
Notizie su di te	Istituto di appartenenza, grado di istruzione.	Domande di nuova elaborazione.
	Genere, anno e mese di nascita, lingua parlata a casa, numero di libri presenti in casa, dispositivi e spazi disponibili in casa.	<i>Student Questionnaire</i> (Mullis et al., 2023) ⁶ .
	Paese di nascita dei genitori e dello studente, attività di informazione e discussione su problemi di attualità, partecipazioni degli studenti in associazioni o gruppi nella comunità locale, percezioni degli studenti sul loro senso di autoefficacia in attività civiche.	<i>Student Questionnaire</i> (Schulz et al., 2025).
La tua classe	Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione alle attività di classe.	<i>Student Participation Scale</i> (Anderson, Graham & Thomas, 2019).
	Percezioni degli studenti sulla partecipazione ai processi decisionali in classe, clima di classe; percezioni degli studenti sulle relazioni in classe.	<i>School participation scale</i> (John-Akinola & Nic-Gabhainn, 2014).
	Pratiche di valutazione formativa riportate dagli studenti.	Domanda di nuova elaborazione, realizzata a partire dallo studio di Taras e Wong (2023).
	Clima di classe: percezioni degli studenti sulle relazioni docenti-studenti.	<i>Multidimensional School Climate Questionnaire</i> validato e adattato su popolazione italiana da Grazia e Molinari (2021).
	Percezioni degli studenti sull'apertura delle discussioni in classe.	<i>Student Questionnaire</i> (Schulz et al., 2025).
Le lezioni di educazione civica	Opportunità di apprendimento di argomenti relativi all'educazione civica, materie coinvolte nell'insegnamento di argomenti relativi all'educazione civica, attività di educazione civica riportate dagli studenti.	<i>Student Questionnaire</i> (Schulz et al., 2025).

⁶ Come per il questionario docenti, tutte le domande e gli item ripresi da indagini comparative internazionali (IEA-PIRLS 2021 e IEA-ICCS 2022) sono stati interamente tradotti in italiano e adattati al contesto della ricerca.

Sezione	Scale e variabili	Riferimenti
La tua scuola	Percezione degli studenti sul rapporto studenti-docenti a livello scuola.	<i>Student Questionnaire</i> (Schulz et al., 2025).
	Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione ai processi decisionali a scuola.	<i>Student Participation Scale</i> (Anderson, Graham & Thomas, 2019).
	Percezioni degli studenti sul clima educativo, percezioni degli studenti sul senso di appartenenza alla scuola.	<i>Multidimensional School Climate Questionnaire</i> validato e adattato su popolazione italiana da Grazia e Molinari (2021).

L'ultima sezione, "La tua scuola", esplora le percezioni degli studenti in merito alle relazioni con i docenti, alle opportunità di partecipazione ai processi decisionali e al clima educativo dell'istituto. Il primo quesito (D22) impiega una scala Likert a quattro livelli per indagare le loro percezioni sul rapporto studenti-docenti a livello scolastico (Schulz et al., 2025). A seguire, la D23, attraverso una scala di frequenza, indaga il grado di partecipazione degli studenti ai processi decisionali a scuola (Anderson, Graham & Thomas, 2019). Infine, gli ultimi due quesiti della sezione, ripresi dallo studio condotto da Grazia e Molinari (2021), utilizzano una scala Likert a quattro livelli per rilevare la percezione degli studenti relativa al clima educativo (D24) e il loro senso di appartenenza alla scuola (D25).

2.2.2. Il questionario per gli studenti di scuola primaria

Il questionario destinato agli studenti di SP è stato elaborato a partire da quello rivolto agli studenti di SSPG. È stata preservata la medesima struttura generale, comprensiva delle stesse sezioni e dell'utilizzo delle medesime scale validate. Le differenze risiedono nella numerosità dei quesiti e degli item posti, nonché nelle operazioni di adattamento e semplificazione effettuate a seconda del diverso gruppo di riferimento. Per ogni sezione, il numero di quesiti e item presenti nel questionario destinato agli studenti di SP risulta ridotto rispetto a quanto previsto per gli studenti di SSPG. Nello specifico, il questionario studenti di SP si costituisce di 21 domande, per un totale di 90 item, così suddivisi:

- la sezione "Notizie su di te", composta da undici domande, per 24 item;
- la sezione "La tua classe", composta da cinque domande, per 25 item;
- la sezione "Le lezioni di educazione civica", composta da due domande, per 20 item;
- la sezione "La tua scuola", composta da tre domande, per 21 item.

Tale operazione di ristrutturazione ha avuto l'obiettivo di garantire una maggiore fruibilità dello strumento per la fascia d'età interessata, assicurando al contempo la rilevanza e l'adeguatezza delle informazioni raccolte.

Per quanto concerne i processi di adattamento e di semplificazione effettuati, sono state adottate differenti strategie di intervento. Tra queste si annoverano: riformulazione di contenuti, sintesi e semplificazione terminologica, riorganizzazione o omissione di quesiti e/o di item.

A titolo esemplificativo, il quesito D10, riferito alle attività di informazione e discussione su problemi di attualità, consente di illustrare alcune delle principali modalità di adattamento realizzate in relazione al grado scolastico. Da un lato, è stata operata una semplificazione terminologica: nella scala di frequenza, il termine "quotidianamente", presente nel questionario rivolto agli studenti di SSPG, è stato sostituito con l'espressione "ogni giorno" nella versione destinata agli alunni di SP, al fine di garantire una maggiore comprensibilità e adeguatezza linguistica. Dall'altro lato, è stato effettuato un intervento di sintesi di alcuni item, per cui contenuti che nella versione per la scuola secondaria erano articolati in più item (per esempio, l'item *b* - "Parlare con i tuoi genitori di argomenti politici e sociali" e l'item *c* - "Parlare con i tuoi genitori di quello che sta succedendo negli altri paesi") sono stati ricondotti a formulazioni uniche nella versione per la scuola primaria (item *b* - "Parlo con i miei genitori di quello che sta succedendo in Italia e negli altri paesi").

All'interno dello stesso quesito, è inoltre possibile osservare la modifica della forma verbale, introdotta al fine di favorire una maggiore comprensione delle situazioni proposte: l'uso dell'infinito, tipico della versione per la scuola secondaria, è stato sostituito dalla prima persona singolare dell'indicativo nella versione destinata agli studenti della scuola primaria. Tale scelta, adottata in tutte le domande del questionario studenti di SP, ha perseguito un duplice obiettivo: da un lato, semplificare la struttura sintattica e il lessico impiegato; dall'altro, promuovere un coinvolgimento più diretto attraverso l'uso verbale della prima persona singolare o plurale.

Nel passaggio dalla versione del questionario di SSPG a quella rivolta agli alunni di SP, sono stati altresì eliminati alcuni quesiti o item, valutati o eccessivamente complessi o non adeguatamente rilevabili nel contesto educativo tipico della scuola primaria.⁷ Sono stati effettuati interventi anche a

⁷ Tra gli esempi di tali omissioni si annoverano gli item *a* ed *e* della domanda D11 (partecipazione degli studenti in associazioni o gruppi nella comunità locale), relativi rispettivamente alla partecipazione degli studenti ad un'organizzazione giovanile collegata ad un partito o sindacato politico e ad un gruppo di giovani della comunità (ad esempio, gli scout). Le

livello di adattamento, al fine di adeguare la formulazione dei quesiti, delle scale e delle variabili alle specifiche caratteristiche didattiche dei diversi ordini di scuola.⁸ Tale intervento di adattamento risponde all'esigenza di calibrare i contenuti e le attività didattiche in funzione del diverso livello di complessità con cui le tematiche vengono trattate nei due distinti ordini scolastici.

2.2.3. La prova pilota dei questionari studenti

In parallelo a quanto avvenuto per i docenti, nel periodo di febbraio 2024 è stata effettuata una prova pilota dei questionari studenti. Alla prova pilota hanno preso parte un totale di 48 studenti di scuola primaria – di cui 24 di classe quarta e 24 di classe quinta – e 51 studenti di scuola secondaria di primo grado – di cui 30 di classe prima e 21 di classe terza.

A differenza dei docenti, dal *trial* sono emerse maggiori difficoltà, legate a un lessico non sempre chiaro, ma soprattutto alla lunghezza del testo delle domande e degli item. Proprio per questo motivo, dopo la somministrazione della prova, si è deciso di ridefinire l'ordine delle sezioni di entrambi i questionari dedicati agli studenti, ponendo in apertura la sezione che richiedeva un maggiore carico di lettura, al fine di facilitare la compilazione del questionario. Pertanto, il nuovo ordine delle sezioni, in entrambi i questionari studenti, risulta essere così ridefinito: “La tua classe”, “Le lezioni di educazione civica”, “La tua scuola”, “Notizie su di te”. Inoltre, ove ritenuto opportuno, si è provveduto a ridurre il numero di item, a chiarire ulteriormente altri⁹, a semplificare alcuni termini e, in un solo caso, a riformulare una domanda¹⁰.

A seguito della prova pilota, sono state effettuate anche alcune modifiche alle scale nei questionari SSPG e SP. In particolare, nella sezione “La tua

operazioni di omissione sono motivate dal fatto che tali contenuti, sebbene rilevanti nella fascia d'età superiore, risultano meno pertinenti o difficilmente esperibili nel contesto scolastico della scuola primaria.

⁸ Per esempio, per il quesito relativo alle opportunità di apprendimento di argomenti relativi all'educazione civica (D17-SP), si è proceduto a una revisione e semplificazione delle alternative di risposta previste per la scuola primaria.

⁹ Per esempio, nella D14 (SSPG), riferita alle percezioni degli studenti sulla loro partecipazione ai processi decisionali in classe, l'item *a* “Noi studenti possiamo dire la nostra su ciò che ci riguarda” è stato riformulato in “Io e i miei compagni possiamo dire la nostra opinione su ciò che facciamo”; allo stesso modo, nella D16 (SP), riferita alla medesima scala, l'item *b* “Gli insegnanti incoraggiano noi alunni a fare del nostro meglio” è stato riformulato in “Gli insegnanti incoraggiano noi alunni a impegnarci”.

¹⁰ La domanda D7 (SSPG) e la corrispettiva D7 (SP), riferite ai dispositivi e spazi disponibili in casa, inizialmente “Avete qualcuno di questi oggetti a casa vostra?”, sono state riformulate nel seguente modo: “Quali tra le seguenti cose sono presenti a casa tua?”.

classe”, la scala Likert usata nei quesiti D13 (SSPG) e D12 (SP), riferite alle percezioni degli studenti sulla loro partecipazione alle attività di classe, è stata sostituita con una scala di frequenza a quattro livelli, ritenuta più adeguata per rilevare comportamenti e situazioni osservabili nel contesto classe. Inoltre, in alcune domande – tra cui, per esempio, nella sezione “La tua classe”, la domanda D13 (SP), relativa alle percezioni degli studenti sulla loro partecipazione ai processi decisionali in classe – la nomenclatura dei livelli delle scale di frequenza è stata modificata da “Mai/Raramente/Spesso/Sempre” a “Mai/Raramente/Qualche volta/Spesso”, al fine di facilitare una distinzione più chiara tra le frequenze. Tale modifica è stata introdotta in risposta alle difficoltà emerse durante la prova pilota, durante la quale alcuni rispondenti tendevano a sovrapporre i significati di “Spesso” e “Sempre”.

Nella loro versione finale, dunque somministrata, il questionario studenti di SSPG presenta un totale di 23 quesiti per 126 item; il questionario studenti di SP presenta 21 quesiti per 86 item.

2.3. Punti di contatto tra i questionari docenti e i questionari studenti

La formulazione dei questionari è stata intenzionalmente elaborata con l'intento di garantire che le risposte di docenti e studenti, pur nella loro specificità di grado e ruolo, potessero essere rilevate le une rispetto alle altre, così da costruire una visione organica e articolata dello WSA nell'istituto.

L'impianto operativo, che ne ha guidato la strutturazione, mirava a definire un set di strumenti in grado di indagare le tre dimensioni dello WSA nelle loro differenti componenti: dalle attività per l'educazione civica, alla partecipazione e al clima di classe e di scuola, fino al coinvolgimento degli enti esterni. Questa finalità condivisa si è concretizzata in una coerenza tematica e strutturale tra i questionari, rendendo possibile integrare le prospettive di docenti e studenti in una rappresentazione sistemica e unitaria dello WSA nei contesti scolastici.

La presenza di domande e scale che esplorano le medesime dimensioni da punti di vista differenti – insieme agli approfondimenti con i dati raccolti mediante le interviste – consente di intrecciare le percezioni dei vari attori, effettuando un'analisi in parallelo (per ordine scolastico) dei sei istituti partecipanti all'indagine. Allo stesso modo, il raccordo tra gli strumenti destinati ai due gradi scolastici permette di realizzare un'analisi verticale del primo ciclo di istruzione all'interno di uno stesso istituto, in coerenza con una visione del processo educativo inteso come *continuum* orientato allo sviluppo progressivo e integrale della persona.

Tale raccordo assicura che i dati raccolti possano essere letti in chiave di continuità, consentendo di individuare caratteristiche e modalità di progettazione e implementazione degli ambienti democratici di apprendimento lungo tutto il percorso formativo dello studente, con un focus specifico sulle dimensioni didattica, organizzativa e relazionale, in un'ottica di approccio *whole-school*.

2.4. Modalità di somministrazione

La somministrazione dei questionari nella versione definitiva è stata effettuata tra marzo e aprile 2024.

Per quanto riguarda i docenti, la somministrazione è avvenuta esclusivamente online. Per gli studenti si è ricorso a una somministrazione con modalità mista, che prevedesse la possibilità di compilazione sia cartacea che online, in base alle specifiche esigenze della scuola e degli studenti stessi; in caso di compilazione online, questa è avvenuta comunque in presenza al fine di garantire uniformità nelle condizioni di somministrazione.

Nella copertina dei questionari è stata riportata la scheda informativa sul trattamento dei dati e la privacy e la dichiarazione di consenso, che i rispondenti sono stati chiamati a visionare e ad accettare per poter procedere alla compilazione¹¹.

Per la scuola secondaria di primo grado, il numero complessivo di rispondenti, per i sei istituti comprensivi coinvolti, ammonta a 216 docenti e 1018 studenti; per la scuola primaria si contano 282 docenti e 1047 studenti.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, D.L., Graham, A.P., & Thomas, N.P. (2019). Assessing student participation at school: Developing a multidimensional scale. *International Journal of Student Voice*, 5(1).
- Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School climate research: Italian adaptation and validation of a multidimensional school climate questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(3), 286-300. <https://doi.org/10.1177/0734282920967141>.
- John-Akinola, Y.O., & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14, 964.

¹¹ Il progetto ha ottenuto l'approvazione del Comitato Etico per la Ricerca Scientifica dell'Università Lumsa, in qualità di università capofila.

- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2025). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>.
- Taras, M., & Wong, H. M. (2023). *Student Self Assessment: An Essential Guide for Teaching, Learning and Reflection at School and University*. Routledge.

3. Le interviste e i focus group

di *Alessia Bevilacqua* e *Claudio Girelli**

3.1. Le tecniche utilizzate per la raccolta dei dati

Considerando l'obiettivo dello studio di caso, ovvero comprendere in profondità le modalità di attuazione dell'ECC in ogni istituto coinvolto nel progetto, la scelta dell'intervista semi-strutturata e del focus group come strumenti per la raccolta dei dati appare coerente in quanto essi consentono al ricercatore di attuare un'epistemologia naturalistica capace di cogliere gli elementi attesi grazie alla natura esplorativa, dialogica e costruttiva di tali strumenti.

Rispetto alla scelta dell'intervista individuale con i dirigenti e con i referenti per l'ECC, come sostenuto da Kvale (1996), l'intervista qualitativa costituisce un *interchange of views* tra interlocutori impegnati in un confronto su un tema di interesse condiviso, finalizzato a comprendere il mondo dalla prospettiva dei partecipanti. In linea con tale impostazione, l'intervista mira a far emergere il significato delle esperienze dei soggetti e a far affiorare il loro *lived world* (Sewell, 2009). L'aver optato, nello specifico, per l'intervista semi-strutturata consente al ricercatore, pur prevedendo traiettorie tematiche definite a priori, di far emergere aspetti inattesi esplorandoli in profondità. La guida dell'intervista (Tab. 3.1), infatti, offre un riferimento stabile senza imporre un formato rigido, permettendo al ricercatore di adattare le domande al contesto e alle caratteristiche degli intervistati (Lindlof & Taylor, 2002). Tale flessibilità è coerente con le peculiarità individuate da Mason (2002), secondo cui le interviste semi-strutturate costituiscono uno scambio dialogico informale, una *conversation with a purpose* (Burgess, 1984), caratterizzata da una struttura fluida e orientata a far emergere temi imprevedibili nel corso dell'interazione. L'approccio narrativo, che non richiede uno script completo e sequenziale, consente infatti di accogliere la complessità

* Alessia Bevilacqua è autrice dei paragrafi 3.1 e 3.2. Claudio Girelli è autore del paragrafo 3.3.

dei vissuti dei partecipanti, favorendone la ricostruzione interpretativa dei significati (Drever, 2003). Le tracce sono state progettate considerando da un lato le dimensioni dello WSA, dall'altro la documentazione raccolta a livello di ogni singolo istituto che, corrispondendo ad una risposta alle richieste formulate ad ogni singolo istituto a livello ministeriale, risultano complessivamente confrontabili.

Tab. 3.1 - Tracce delle interviste ai dirigenti scolastici e ai referenti per l'ECC

TRACCIA INTERVISTA DIRIGENTE SCOLASTICO	· Ripensando all'organizzazione del curricolo di scuola e all'offerta formativa, secondo Lei, vengono fornite agli studenti opportunità per apprendere e praticare la cittadinanza (1° dimensione WSA: processo di insegnamento-apprendimento)? · Ripensando a quello che è stato fatto a scuola, qual è stato il suo ruolo e cosa ritiene possa essere utile per incrementarlo (2° dimensione WSA: governance, gestione e clima scuola)? · Come la Sua scuola può realizzare il contatto con il territorio in funzione dello sviluppo della competenza di cittadinanza (3° dimensione WSA: cooperazione comunità locale)? · Prendendo in considerazione lo sviluppo dell'educazione civica attraverso il curricolo verticale, trova delle differenziazioni su come essa viene realizzata nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado? · Le domande precedenti ponevano il focus sul macro-tema della competenza di cittadinanza, ripercorrendo gli anni della Sua dirigenza, nota ci siano stati cambiamenti in quest'ambito? · Fino a questo momento abbiamo fatto una panoramica sull'oggi, ora Le chiedo: vorrebbe fare delle modifiche in futuro?
TRACCIA INTERVISTA REFERENTE ECC	· Quale ruolo svolge il referente dell'educazione civica e alla cittadinanza nel contesto scolastico e quali sono le priorità che si prefigge? · Come viene considerata la Sua figura dagli altri colleghi? E dai genitori? · Nell'ottica della verticalità, le richieste di supporto e confronto con la Sua figura provengono maggiormente da un particolare ordine di scuola, considerando il primo ciclo di istruzione? · La legge 92 del 2019 dispone che all'insegnamento di Educazione civica debbano essere dedicate almeno 33 ore all'anno e che tutti i docenti di classe debbano esserne contitolari conferendo a questa area curricolare una particolare connotazione di trasversalità e interdisciplinarietà. Nella Sua realtà, come si è realizzata questa richiesta normativa in termini di difficoltà incontrate e scelte operate? · In che modo i principi e valori propri dell'educazione alla cittadinanza sono realizzati nella quotidianità della scuola? · Rispetto alla realtà che ha descritto, cosa pensa sia opportuno fare per promuovere maggiormente in futuro la competenza di cittadinanza?

Rispetto all'utilizzo dell'intervista semi-strutturata per comprendere i vissuti e le percezioni di dirigenti e referenti di ECC, la scelta del focus group, come strumento per la raccolta delle esperienze dei docenti coinvolti nei percorsi di ECC, risponde all'esigenza di esplorare un fenomeno sociale e situato. Poiché l'oggetto di indagine riguarda pratiche educative collettive, in quanto l'ECC dovrebbe, secondo la normativa vigente, prevedere un percorso di progettazione interdisciplinare, il focus group consente di cogliere non solo le percezioni individuali, bensì anche le dinamiche relazionali attraverso cui tale ambito tematico viene affrontato. Anche in questo caso la postura del ricercatore, che assume il ruolo di moderatore dell'interazione fra partecipanti, mira a cogliere la cosiddetta *emi perspective*, ovvero il punto di vista specifico delle insegnanti coinvolte, permettendo al ricercatore di comprendere il fenomeno a partire dalle categorie concettuali, analitiche e linguistiche proprie delle partecipanti (Cyr, 2019). L'asimmetria tra ricercatore/moderatore e gruppo viene trasformata in una risorsa mediante uno stile di conduzione fondato sull'ascolto attivo, che favorisce un ambiente dialogico e collaborativo utile ad esplorare l'insieme di focus predefiniti (Tab. 3.2): le domande, predisposte in una sequenza logica non rigidamente predefinita, guidano una discussione intenzionalmente orientata, senza tuttavia esercitare forzature o pressioni.

Tab.3.2 - Traccia per il focus group con i docenti degli Istituti coinvolti nel progetto

TRACCIA FOCUS GROUP

- Guardando queste immagini, quale tra queste potrebbe rappresentare maggiormente la vostra idea di cittadinanza?
- Cosa significa, per voi, sviluppare la competenza di cittadinanza a scuola?
- Pensando alla vostra carriera professionale, potreste raccontare e condividere con noi un esempio di situazione educativo-didattica che avete creato in classe in cui è stata impiegata e promossa la competenza di cittadinanza negli studenti?
- Nel vostro curriculum come viene sviluppata la competenza di cittadinanza al di là dell'attivazione di esperienze e progetti specifici di educazione civica (1° dimensione WSA: processo di insegnamento-apprendimento)?
- Quali sono le opportunità per l'attuazione dell'educazione alla cittadinanza a scuola e nell'ambiente extrascolastico? Avete eventualmente esperienze da raccontare (3° dimensione WSA: cooperazione comunità locale)?
- Quali sono invece i limiti, secondo voi?
- In che modo i principi e i valori democratici propri dell'educazione alla cittadinanza vengono attuati oggi nella vostra scuola e come vorreste che questi vengano modificati e realizzati in futuro (2° dimensione WSA: gestione e clima di scuola)?

L'obiettivo non è produrre una visione unitaria, bensì far emergere la varietà di sentimenti, opinioni e processi cognitivi che caratterizzano le esperienze delle insegnanti (Acocella & Cataldi, 2021). Nello specifico, i ricercatori hanno optato per un focus group di tipo esplorativo, coerente con la

domanda di ricerca finalizzata ad esplorare un fenomeno ancora poco conosciuto in letteratura. L'intenzionalità descrittiva che guida il ricercatore/moderatore lo porta a mettere in atto un basso livello di direttività per portare ad evidenza l'eterogeneità e la complessità delle informazioni relative al fenomeno stesso (Hennink, 2014).

3.2. La metodologia per l'analisi dei dati

L'adozione dell'*inductive content analysis* (ICA) ha rappresentato un passaggio metodologico centrale nell'interpretazione del vasto corpus di dati qualitativi raccolti nel progetto, che ha coinvolto complessivamente 6 dirigenti scolastici e 7 referenti ECC tramite interviste semi-strutturate, nonché 51 docenti della scuola primaria e 52 docenti della secondaria di primo grado partecipanti complessivamente a 12 focus group. L'ICA si configura come una procedura sistematica e rigorosa volta a ottenere una descrizione al tempo stesso essenziale e ampia del fenomeno studiato, attraverso l'elaborazione progressiva di concetti e categorie capaci di restituire una comprensione articolata ed empiricamente fondata del contesto indagato (Elo & Kyngäs, 2008). Tale metodo, utilizzato nell'analisi di dati testuali – trascrizioni di interazioni verbali o documenti scritti – permette di cogliere i significati emergenti dal contenuto, consentendo ai ricercatori di acquisire quella conoscenza della realtà rispetto al manifestarsi dell'oggetto di studio, necessaria a progettare le successive azioni di ricerca e intervento (Krippendorff, 1980; Sandelowski, 1995).

La scelta dell'ICA si radica anzitutto nella natura induttiva del processo analitico attuato. Diversamente dall'analisi di contenuto deduttiva, nella quale le categorie sono definite a priori sulla base della letteratura o di un modello teorico, l'ICA presuppone che codici ed etichette emergano direttamente dal materiale raccolto, attraverso un contatto ravvicinato e sistematico con i dati (Bennett et al., 2019; Lichtman, 2014). L'induttività si accompagna alla dimensione iterativa della codifica: ogni trascrizione viene analizzata più volte, in cicli successivi e sempre più raffinati, al fine di individuare nuovi elementi di senso e verificare retroattivamente la loro presenza nei documenti precedentemente analizzati. Tale processo consente di rendere l'analisi sensibile alle peculiarità di ciascun contesto, assicurando al tempo stesso coerenza e profondità interpretativa (Morse, 1994). L'ICA si è rivelata in tal senso particolarmente adeguata rispetto agli obiettivi dello studio, orientato a descrivere e comprendere il modo in cui l'ECC viene concretamente percepita e realizzata nelle scuole coinvolte, restituendone la complessità attraverso una ricostruzione articolata e saliente delle pratiche, dei significati e delle prospettive dei diversi attori coinvolti.

L'analisi di ogni gruppo di interviste e focus group è stata condotta secondo una procedura condivisa da tutte le unità di ricerca locali, articolata in sei fasi principali:

1. trascrizione delle audioregistrazioni;
2. lettura analitica e familiarizzazione con i materiali;
3. scomposizione dei testi in unità di analisi significative rispetto alle domande di ricerca;
4. formulazione delle etichette concettuali;
5. raggruppamento delle etichette in categorie;
6. elaborazione di un *coding system*.

Per ogni unità di ricerca, l'esito di questa fase è stato rappresentato dalla creazione di tre *coding system* specifici per ogni tipologia di interlocutore in grado di descrivere sinteticamente le modalità di attuazione dell'ECC in ciascuna scuola secondo le percezioni e i vissuti di dirigenti, referenti per l'ECC e docenti.

Il team di ricerca responsabile del coordinamento metodologico della fase del disegno di ricerca qualitativo ha successivamente raccolto e armonizzato i *coding system* locali, con un duplice obiettivo: garantire coerenza e allineamento tra le diverse analisi e produrre un *coding system* unificato capace di restituire una visione complessiva e integrata dei contesti scolastici partecipanti. Tale lavoro di sintesi è stato condotto assumendo una postura fenomenologica (Mortari, 2007), fondata su tre principali atti cognitivi:

- a. un'attenzione aperta, volta a cogliere ogni dato nel suo valore intrinseco;
- b. un'epistemologia ospitale, orientata ad accogliere la specificità dell'esperienza altrui senza forzature interpretative;
- c. un dire fenomenologico, mirato a esprimere l'essenza del fenomeno con parole essenziali e rigorosamente aderenti ai dati.

In questa fase, sono state frequenti le interlocuzioni con i referenti delle unità locali, per realizzare momenti di *member check* utili a verificare la correttezza dell'interpretazione dei dati. L'approccio adottato ha permesso di costruire un corpus empirico ampio e interpretativamente robusto – ovvero un *coding system* trasversale, presentato nella sezione seguente - capace di valorizzare la pluralità delle prospettive e, al contempo, di delineare gli elementi trasversali che caratterizzano l'attuazione dell'ECC nelle scuole coinvolte nella ricerca.

3.3. Narrazione delle focalizzazioni relativamente all'insegnamento dell'EC trasversalmente emerse nei *coding system* di dirigenti scolastici, referenti per l'EC e docenti

Nel paragrafo che segue, l'ECC viene descritta integrando i diversi punti di vista emersi dalle interviste dei dirigenti scolastici e dei referenti per l'ECC, come dai focus group dei docenti delle scuole primarie e secondarie coinvolti nel progetto. Le tre prospettive evidenziano sfaccettature diverse dello stesso fenomeno, presumibilmente con uno sguardo legato al ruolo interpretato. Le dirigenti scolastiche interpretano l'educazione civica come dispositivo di senso e di identità per la scuola, una cornice che consente di connettere inclusione, benessere e responsabilità sociale. Le referenti la vedono come un processo culturale e organizzativo da consolidare, con necessità di riconoscimento e di continuità. I docenti la vivono come una sfida quotidiana, intrecciata con la realtà concreta delle classi. Trasversalmente, l'EC viene vista come “un modo diverso di fare scuola”, un laboratorio democratico in cui la cittadinanza non dovrebbe essere soltanto insegnata, bensì anche praticata.

3.3.1. Il contesto scolastico, le caratteristiche delle scuole e la comunità educativa

Dalle parole dei dirigenti, dei referenti e dei docenti emerge l'immagine di istituti comprensivi complessi e radicati in territori socialmente ed economicamente eterogenei. Le scuole si configurano come microcosmi in cui la diversità culturale, linguistica e sociale rappresenta al tempo stesso una sfida e una risorsa. I dirigenti scolastici descrivono la comunità locale come “partecipe e attenta”, ma anche segnata da fragilità educative e povertà relazionali. Alcuni territori registrano un rischio di dispersione legato alla povertà economica, altri vivono un'espansione dei servizi e una crescente richiesta di tempo pieno. L'istituto comprensivo viene complessivamente considerato come uno spazio di possibile risposta ai bisogni della comunità, nonché come “collante di comunità altrimenti separate”. Dal punto di vista dei referenti di EC, la scuola è il principale luogo di inclusione in contesti caratterizzati da un'alta presenza di alunni stranieri e da situazioni familiari fragili. In questi ambienti, l'educazione civica assume un valore “di connessione e di tenuta sociale”, un modo per dare senso educativo a contesti difficili e frammentati. I referenti sottolineano come le scuole siano spazi in cui si cerca di esercitare la cittadinanza, spesso in assenza di altre agenzie educative forti. I docenti

confermano questa lettura, descrivendo un'utenza molto eterogenea per livelli di apprendimento, provenienza e bisogni educativi. Nei loro racconti emerge la presenza di problematiche comportamentali, difficoltà di regolazione emotiva e conflittualità tra pari e con le famiglie. Tuttavia, le famiglie vengono anche percepite come risorsa, soprattutto laddove partecipano attivamente alla vita scolastica. Nel complesso, dirigenti, referenti e docenti condividono la percezione della scuola come comunità educativa ampia, in cui le relazioni, il clima e la collaborazione sono condizioni essenziali per l'efficacia dell'ECC.

3.3.2. La costruzione del curriculum di EC

La costruzione del curriculum di ECC rappresenta per tutti gli interlocutori un processo centrale e, al tempo stesso, complesso. I dirigenti scolastici raccontano un percorso avviato attraverso la creazione di commissioni e dipartimenti dedicati, spesso coordinati da docenti formati. Il loro ruolo è stato quello di orientare e fornire indirizzi generali, promuovendo un clima di corresponsabilità. Molti dirigenti sottolineano come la legge 92/2019 abbia costituito “un'occasione per mettere a sistema ciò che già si faceva”, favorendo una riflessione collegiale e il consolidamento di un curriculum verticale coerente con l'identità dell'istituto. Dal canto loro, i referenti EC descrivono come tale processo si sia rivelato operativo e faticoso: la costruzione del curriculum è avvenuta “a piccoli passi”, spesso in gruppi ristretti o in coppia con colleghi di altri ordini di scuola. L'elaborazione ha richiesto mediazione e adattamento continuo. Alcuni referenti raccontano di aver scelto una versione “generica” del documento per evitare resistenze, altri di averlo costruito come guida orientativa per i plessi. È comunque ricorrente l'immagine di un curriculum come documento vivo, continuamente modificato “in itinere”, frutto di confronto e negoziazione più che di imposizione. I docenti parlano della costruzione del curriculum come di un processo ancora in corso. In molte scuole, tale documento non è percepito come un dispositivo già compiuto, ma come “un esperimento aperto”, per adattarsi ai bisogni delle classi e dei territori. Tutti gli attori riconoscono la necessità di integrare l'EC nelle discipline, articolando traguardi di competenza relativi alla sfera personale, sociale, ambientale e digitale. L'interdisciplinarietà, pur riconosciuta come principio guida, resta perciò un obiettivo ancora difficile da consolidare nelle pratiche quotidiane.

3.3.3. Il ruolo del dirigente, del referente EC e dei docenti

La configurazione dei ruoli rivela un sistema educativo multilivello in cui leadership, mediazione e azione didattica si intrecciano. I dirigenti scolastici si rappresentano come guide educative e organizzative, chiamate a mantenere un equilibrio tra visione pedagogica e gestione amministrativa. Il loro compito è quello di “creare le condizioni” per un lavoro di équipe, stimolando la collaborazione tra i diversi ordini di scuola e favorendo il clima relazionale. Alcuni sottolineano come la stabilità della dirigenza sia un fattore decisivo per garantire continuità alle progettualità. I referenti EC emergono come figure-ponte tra il livello strategico e quello operativo. Coordinano le attività, promuovono progetti, curano la documentazione e monitorano la coerenza del curriculum. Si percepiscono come mediatori e facilitatori, ma anche come professionisti esposti a una notevole mole di lavoro e a un riconoscimento limitato. Nelle loro parole traspare il senso di isolamento e la difficoltà di “coinvolgere davvero tutti i colleghi”, soprattutto in assenza di una cultura della collegialità stabile. I docenti rappresentano invece la dimensione più quotidiana dell’EC. Si percepiscono come attori diretti dei percorsi, ma spesso anche come soggetti che subiscono l’eccesso di adempimenti o la frammentarietà delle indicazioni. Molti riconoscono il valore della funzione di referente come risorsa organizzativa, ma ne evidenziano anche i limiti quando la comunicazione non è costante. Al tempo stesso, rivendicano la propria libertà di insegnamento e la necessità di spazi di co-progettazione più autentici.

3.3.4. Le pratiche pedagogico-didattiche e i progetti realizzati

Le esperienze di EC nelle scuole analizzate si distinguono per l’elevata varietà e la ricchezza progettuale. Alcuni dirigenti parlano di una “densità progettuale significativa” che spazia dai percorsi sulla legalità e sulla sostenibilità ambientale fino alle attività di educazione digitale, alimentare, affettiva e alla salute. Sottolineano l’importanza delle collaborazioni con enti locali, associazioni e famiglie, riconoscendo in tali esperienze un modo per rafforzare la funzione pubblica della scuola. I referenti EC mettono in luce il valore formativo della dimensione progettuale come luogo di sperimentazione di metodologie attive. Descrivono l’uso di strumenti quali compiti di realtà, circle time, laboratori territoriali, e attività all’aperto. L’EC, nelle loro parole, diventa “un contesto di apprendimento esperienziale” che mira a collegare le conoscenze con la vita reale. Tuttavia, avvertono il rischio della frammentarietà e la difficoltà di tenere insieme la molteplicità di iniziative in una cornice coerente. Dal punto di vista dei docenti, la progettazione è lo

spazio dove l'EC prende forma concreta, ma anche dove emergono le tensioni tra innovazione e routine. Gli insegnanti raccontano la fatica di conciliare la dimensione disciplinare con quella trasversale, ma anche la soddisfazione di vedere gli studenti coinvolti in attività autentiche: dai consigli comunali dei ragazzi ai progetti di cittadinanza digitale, dai percorsi teatrali alle cooperative scolastiche. Le metodologie attive, come il *debate*, la *flipped classroom* o il *peer tutoring*, vengono messe in atto principalmente con lo scopo di responsabilizzare gli studenti e favorire il pensiero critico. Complessivamente, EC appare, nelle tre prospettive, come un laboratorio di cittadinanza che travalica la didattica tradizionale, promuovendo anche innovazione didattica, ma che necessita di maggiore sistematicità.

3.3.5. *La scuola come ambiente democratico di apprendimento*

Tutti gli attori riconoscono nella dimensione democratica della scuola la matrice fondativa dell'EC. Le dirigenti scolastiche parlano di “scuola come comunità democratica e di benessere”, luogo in cui si apprendono la convivenza e la responsabilità. Il loro obiettivo dichiarato è formare cittadini consapevoli, capaci di vivere relazioni rispettose e solidali. L'ascolto e la partecipazione vengono valorizzati come strumenti di governo condiviso: le commissioni e i gruppi di lavoro dovrebbero essere spazi di esercizio della democrazia interna. I referenti condividono questa visione, sottolineando il valore dell'inclusione e della cooperazione come fondamento dell'ambiente democratico. Raccontano di esperienze che mirano a far “vivere la scuola come laboratorio di democrazia”, promuovendo la libertà di espressione, la partecipazione alle decisioni, il rispetto delle regole e la trasparenza nella valutazione. Per molti di loro, la sfida è mantenere equilibrio tra autonomia didattica e coerenza di sistema. Dal punto di vista dei docenti, l'EC rappresenta un'occasione per costruire relazioni più autentiche e un clima di classe basato sul rispetto reciproco. Gli insegnanti riflettono sulla centralità del benessere come preconditione dell'apprendimento e riconoscono l'importanza di una postura educativa accogliente e riflessiva. Tuttavia, riportano anche la fatica di gestire l'eterogeneità delle classi, con la complessità che ne deriva e la difficoltà di ricostruire legami dopo la pandemia. La scuola democratica, così come emerge dai tre sguardi, è un progetto in divenire, che richiede di essere continuamente ridefinito.

3.3.6. Difficoltà e criticità incontrate

Le difficoltà riscontrate nei diversi ruoli convergono su alcune dimensioni comuni: organizzativa, professionale e valutativa. Per i dirigenti, le criticità principali riguardano la comunicazione tra plessi, la coerenza delle pratiche e la scarsità di risorse. Segnalano anche la fatica di riconoscere economicamente l'impegno dei docenti e di bilanciare l'aumento degli adempimenti con la qualità delle esperienze educative. I referenti EC lamentano la concentrazione di responsabilità su una sola figura e la difficoltà di coinvolgere tutti i docenti in una visione comune. Parlano di carichi di lavoro significativi, di difficoltà di monitoraggio e di scarsa condivisione tra plessi e ordini di scuola. Riconoscono inoltre le incertezze sulla valutazione della competenza di cittadinanza e sulla comunicazione con le famiglie. I docenti enfatizzano le difficoltà operative e la mancanza di tempo, di strumenti condivisi e di coordinamento. Denunciano l'eccesso di burocrazia e la frammentarietà dei progetti. Alcuni riferiscono una percezione di "imposizione dall'alto" dell'EC e la sensazione di perdita di autonomia. Le criticità segnalate si estendono anche alla motivazione degli studenti, alla scarsa partecipazione e alle difficoltà di gestione dei comportamenti.

3.3.7. Bisogni formativi e prospettive di sviluppo

Nelle prospettive future degli interlocutori si coglie un desiderio condiviso di miglioramento rispetto alla situazione attuale. I dirigenti auspicano un rafforzamento del curriculum verticale e l'elaborazione di strumenti comuni di valutazione. Ritengono prioritario investire nella documentazione, nell'uso delle tecnologie e nella formazione del personale, oltre che nel rafforzamento del senso di appartenenza alla comunità scolastica. I referenti EC chiedono percorsi formativi attivi, centrati sulla pratica e sulla riflessione collettiva. Sentono il bisogno di consolidare le competenze metodologiche e valutative, di rendere stabile il coordinamento con le agenzie territoriali e di diffondere una cultura della cittadinanza condivisa. I docenti, dal canto loro, manifestano desiderio di spazi di formazione collegiale e di confronto tra pari. Chiedono percorsi che coniughino teoria e operatività, orientati allo sviluppo di metodologie attive e alla gestione delle dinamiche relazionali. Ritengono essenziale lavorare sulla motivazione e sull'autostima degli studenti, sulla costruzione del gruppo e sulla valorizzazione delle diversità. Nel complesso, i tre livelli convergono nella richiesta di rendere l'EC una dimensione strutturale e partecipata del progetto educativo d'istituto, fondata su corresponsabilità e innovazione pedagogico/didattica.

Riferimenti bibliografici

- Acocella, I., & Cataldi, S. (2021). *Using focus groups: Theory, methodology, practice*. SAGE Publications.
- Bennett, D., Barrett, A., & Helmich, E. (2019). How to... analyse qualitative data in different ways. *The Clinical Teacher*, 16(1), 7–12. <https://doi.org/10.1111/tct.12788>.
- Burgess, R. G. (1984). *In the field: An introduction to field research*. Allen & Unwin.
- Cyr, J. (2019). *Focus groups for the social science researcher*. Cambridge University Press.
- Drever, E. (2003). *Using semi-structured interviews in small-scale research: A teacher's guide*. SCRE Centre, University of Glasgow.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>.
- Hennink, M. M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Lichtman, M. (2014). *Qualitative research for the social sciences*. SAGE Publications.
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative communication research methods* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Morse, J. M. (Ed.). (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. SAGE Publications.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research in Nursing & Health*, 18(4), 371–375. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180409>.
- Sewell, M. (2009). *The use of qualitative interviews in evaluation*. University of Arizona, CYFERnet Evaluation.

Parte Terza

Gli studi di caso

4. Gli ambienti democratici di apprendimento nelle scuole di Roma

di *Valeria Damiani*

Questo capitolo presenta gli esiti degli studi di caso condotti dall'unità di ricerca della Lumsa in due scuole di Roma, una situata nella zona nord-est della capitale (l'ICRM1), e un'altra in un comune a nord di Roma (l'ICRM2). Alcuni risultati sono già stati presentati in due contributi (Damiani et al., 2024, Damiani, 2025), a cui si rimanda per i dettagli.

Le somministrazioni dei questionari e la conduzione delle interviste con i dirigenti e referenti dell'EC e i focus group con i docenti si sono svolti nei mesi di febbraio-aprile 2024.

Il capitolo si sofferma su alcuni risultati chiave emersi dagli studi, cercando per il possibile di delineare le pratiche e le percezioni di dirigenti, insegnanti e studenti su alcuni ambiti dello WSA quali il clima di classe e di scuola, la partecipazione a livello di classe e di scuola, l'apertura della scuola con il territorio e le pratiche di educazione civica messe in atto da ogni istituto. Anche se le scuole rappresentano due contesti indipendenti, con specifici elementi che li caratterizzano, il capitolo è incentrato sull'analisi di quegli aspetti dello WSA che sono condivisi e presenti nei due istituti e sulle modalità con cui le due scuole realizzano l'educazione civica. Quest'ultimo aspetto è in linea con i principali risultati degli studi sull'ECC (Eurydice, 2017, Schulz et al., 2025) secondo cui, l'ampia variabilità delle modalità con cui i singoli istituti mettono in pratica l'educazione civica e alla cittadinanza, pur all'interno di una normativa comune, rende imprescindibile una ricognizione dello *status quo* in merito a questo ambito disciplinare ogni qualvolta si voglia esaminarne, empiricamente, l'implementazione nelle scuole.

4.1. Lo studio di caso nell'Istituto Comprensivo ICRM1

L'ICRM1 si inserisce nel tessuto urbano della Capitale in un quartiere periferico, situato nell'area est di Roma, in un contesto residenziale storicamente popolare e caratterizzato da forte densità abitativa e vitalità sociale. La sede centrale coordina plessi di scuola primaria e secondaria di primo grado. Nati dalla fusione di diverse realtà scolastiche storiche del quartiere, l'istituto costituisce ad oggi un presidio educativo stabile. L'ICRM1 rappresenta un punto di riferimento per una utenza fortemente eterogenea, composta da famiglie di diversa provenienza etnica e socioeconomica, accompagnando gli studenti nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza e mantenendo un rapporto stretto con il territorio. La vicinanza ad una importante area archeologica e verde offre inoltre alla scuola diverse opportunità di partecipazione a livello di comunità locale, inserendo la scuola in un ecosistema sociale e culturale diversificato e vitale.

Lo studio di caso condotto in questo istituto ha coinvolto¹:

- la dirigente
- le due referenti per l'EC, una per la scuola primaria e una per la scuola secondaria di primo grado. Al momento della conduzione dello studio, l'ICRM1 non aveva un curriculum verticale per l'EC ma due curriculum distinti per primaria e secondaria inferiore, con relativi referenti;
- il 44% dei docenti (31 su 70)² e il 90% degli studenti (253 su 280)³ della scuola secondaria di primo grado, che hanno risposto al questionario. Tra questi, 9 docenti hanno partecipato al focus group;

¹ Anche se gli insegnanti rispondenti sono inferiori al centinaio, i risultati sono presentati con valori percentuali, per uniformità rispetto ai risultati del questionario studenti.

² La maggior parte dei 31 docenti rispondenti è di genere femminile (87%), e l'età si concentra nelle fasce tra i 50-59 anni (45%) e 40-49 anni (22%). Le materie più insegnate, in termini di ore, sono sostegno, italiano, storia e geografia.

³ Dei 253 studenti, il 48% è in prima media e il 52% in terza. Il 47% dei rispondenti è di sesso maschile. Il 68% degli alunni ha entrambi i genitori nati in Italia, il 23% li ha entrambi nati all'estero; la quasi totalità (90%) è nata in Italia. Il 67% dei rispondenti parla sempre italiano a casa. Quasi la metà (46%) si informa sulle notizie nazionali e internazionali tramite la TV, e il 39% discute con i genitori di argomenti politici/sociali almeno settimanalmente. La partecipazione ad attività svolte da organizzazioni è bassa: il 66% non ha mai fatto volontariato e il 75% non ha mai preso parte a organizzazioni a livello locale, mentre circa la metà dei rispondenti (52%) fa parte di una squadra sportiva.

- il 52% degli insegnanti (51 su 97)⁴ e l'85% degli studenti (219 su 257)⁵ della scuola primaria, che hanno risposto al questionario. Tra questi, 11 docenti hanno partecipato al focus group.

Le sezioni che seguono presentano i risultati principali dello studio di caso per ambiti chiave dello WSA, con riferimento sia alla scuola primaria che alla scuola secondaria inferiore.

4.1.1. La scuola secondaria inferiore dell'ICRM1

Il clima di classe e di istituto

La percezione del clima di classe e di scuola da parte dei docenti e degli studenti di scuola secondaria che hanno risposto al questionario è perlopiù positiva. I dati raccolti mostrano infatti un forte consenso tra gli insegnanti e gli alunni riguardo l'esistenza di un ambiente scolastico generalmente costruttivo e che offre supporto.

In particolare, per quanto concerne la percezione delle relazioni fra docenti e studenti in classe, quasi la totalità degli insegnanti (30 su 31) ha dichiarato che gli studenti vengono incoraggiati a fare del proprio meglio. Il 93% afferma che gli insegnanti della classe riconoscono gli sforzi fatti dagli studenti e che gli insegnanti dicono agli studenti che sono in grado di farcela.

Anche la percezione delle relazioni fra studenti in classe risulta positiva: il 90% dei docenti rispondenti sostiene che gli studenti si trovino bene con i loro compagni di classe e che siano ben integrati nella classe.

Le percezioni degli insegnanti indicano che le relazioni tra studenti sono prevalentemente positive e collaborative anche a livello di scuola: quasi la totalità (90%) concorda sul fatto che gli studenti si aiutino a vicenda, che ci siano relazioni amichevoli e un clima collaborativo (83%).

I docenti che hanno partecipato al focus group confermano questa percezione a livello di classe e di istituto, sottolineando come la scuola riesca ad attivare risorse a più livelli per superare gli ostacoli:

⁴ La maggioranza dei rispondenti è di genere femminile (88%). La fascia d'età più rappresentata è quella tra i 40 e i 49 anni (20%), seguita da quella tra i 50 e i 59 anni (16%). Per quanto riguarda le discipline insegnate, le più frequentemente segnalate sono Italiano, Storia, Scienze, Arte e Immagine, e Musica, mentre 13 rispondenti sono insegnanti di sostegno.

⁵ Tra i 219 rispondenti al questionario, il 53% sono alunni di quarta e il 47% di quinta primaria, di cui il 54% bambine. Il 66% ha entrambi i genitori nati in Italia. In relazione alle attività di informazione, il 45% dei rispondenti guarda la TV per informarsi, il 63% parla di politica/sociale coi genitori almeno una volta a settimana, e il 26% discute di attualità con gli amici.

la carta vincente sono sempre gli strumenti che ti dai per risolvere una situazione: il supporto psicologico, l'intervento sul bullismo, il circle time fatto dal docente, l'insegnante che empatizza e ti spiega, il coinvolgimento dei genitori... anche cioè tutta una serie di interventi che non riguardano solo il docente, ma riguardano tutta una serie di figure che intervengono (FG ICRM1, ins 5).

La visione dei docenti sul clima di classe e di scuola è in larga parte condivisa dagli studenti, anche se con percentuali di risposta più variabili e in flessione, rispetto ai gradi positivi delle scale. A questo riguardo, l'80% dei rispondenti afferma che gli insegnanti fanno sentire gli alunni parte della classe; il 66% che tra studenti c'è aiuto vicendevole e che questo contribuisce all'appartenenza al gruppo classe. Il 62% reputa che la loro classe sia un bel posto per imparare. Solo il 40%, tuttavia, ritiene gli insegnanti in grado di far sentire gli alunni a proprio agio.

Riguardo alle relazioni docenti-studenti in classe, più del 70% degli alunni sostiene che gli insegnanti dicano loro che sono capaci, che li incoraggino a impegnarsi, che forniscano aiuto agli studenti che ne dovessero aver bisogno.

In linea con quanto riportato dagli insegnanti, anche gli alunni sottolineano percezioni positive del clima educativo a livello di scuola, con il 66% dei rispondenti che riporta di essere orgoglioso di far parte della sua scuola, il 61% studenti a cui piace la propria scuola e il 67% che sente di farne parte.

La partecipazione in classe e a scuola

In relazione alla partecipazione degli studenti alle attività di classe (Fig. 4.1), la maggior parte dei docenti (87%) ha dichiarato di coinvolgere gli alunni principalmente nella definizione delle regole della classe; il 71% di coinvolgerli nell'organizzazione delle attività e nella decisione sui contenuti della lezione in base ai loro interessi/bisogni. Circa metà dei rispondenti ha inoltre riportato la partecipazione degli studenti alla definizione dei criteri di valutazione, e alla scelta dei materiali didattici.

La grande maggioranza dei docenti ha una percezione positiva delle regole della scuola (Fig. 4.2), ritiene che siano chiare e rispettate, grazie all'intervento del personale scolastico. Una lieve flessione si registra rispetto alla conoscenza da parte degli studenti delle conseguenze per chi non rispetta le regole.

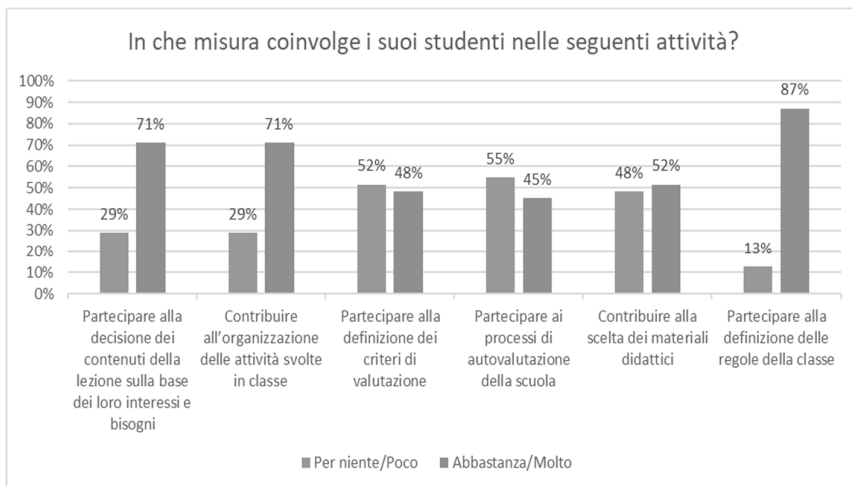


Fig. 4.1 – Percezioni degli insegnanti sul coinvolgimento degli studenti nelle attività di classe.

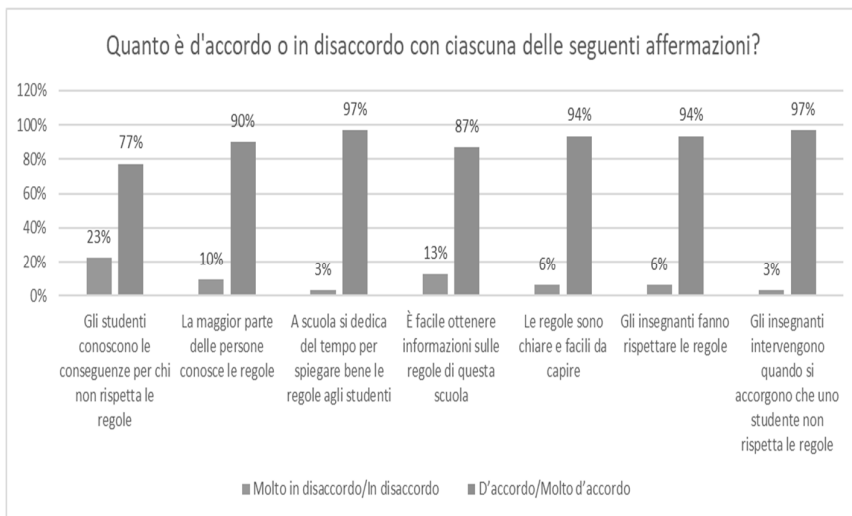


Fig. 4.2 – Percezioni degli insegnanti sulle regole della scuola.

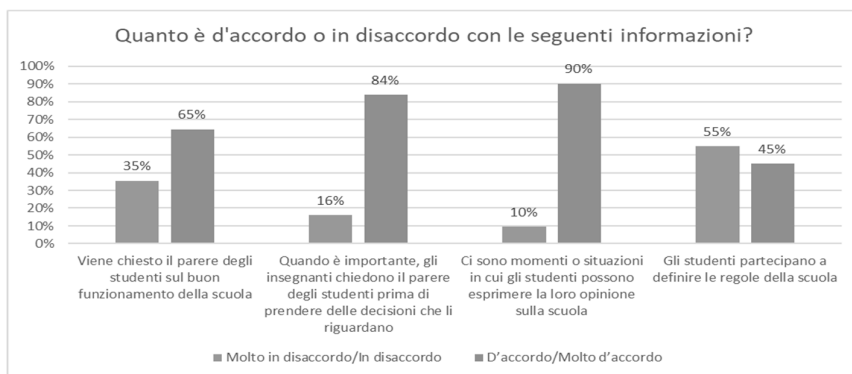


Fig. 4.3 – Percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a scuola.

In merito alla partecipazione, il punto di vista degli studenti appare differente rispetto a quello degli insegnanti, con percentuali più basse rispetto ai gradi positivi della scala.

Per quanto concerne la partecipazione in classe (Fig. 4.4), gli studenti sentono di poter dire la propria sui compiti a casa (60%), su come gli insegnanti aiutino gli studenti (53%) e su quello che si insegna (52%). Percentuali più basse si riscontrano per il coinvolgimento nella definizione delle regole della classe, del modo in cui tali regole vengono rispettate e delle modalità di insegnamento.

In merito ai processi decisionali (Fig. 4.5), il 53% ritiene di aver poca voce in capitolo sulle regole della classe. Sebbene il 69% degli studenti ritenga che le loro opinioni vengano ascoltate, solo il 55% crede che gli insegnanti le considerino per prendere decisioni.

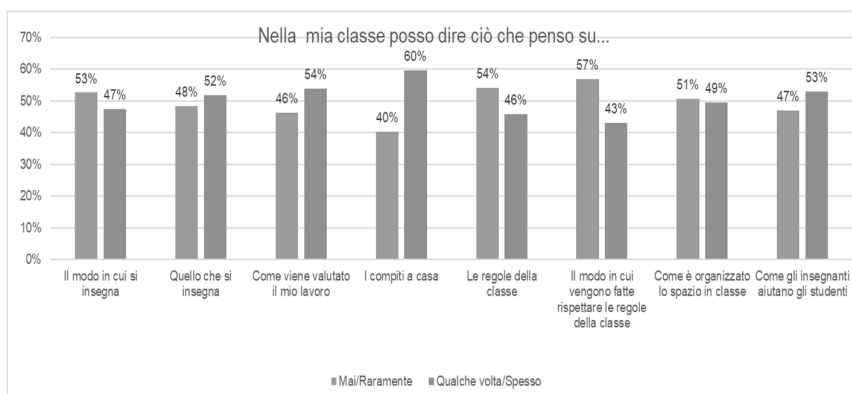


Fig. 4.4 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione alle attività di classe.

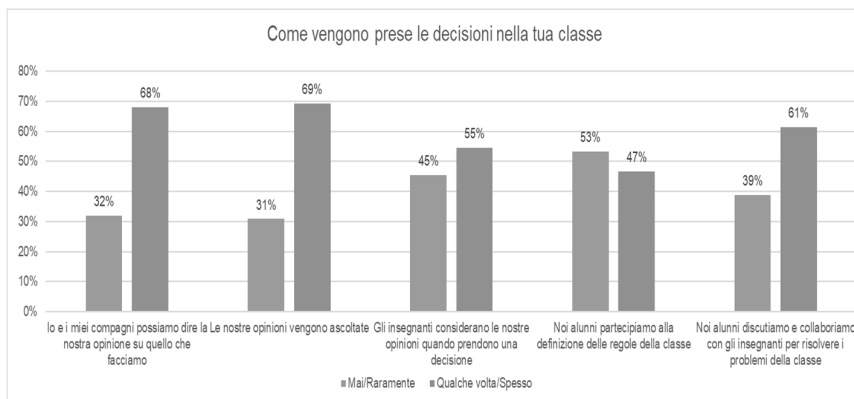


Fig. 4.5 – Percezioni degli studenti sulla partecipazione ai processi decisionali in classe.

Per quanto concerne la partecipazione a scuola (Fig. 4.6), le percezioni degli studenti sono più negative non solo rispetto a quelle degli insegnanti, ma anche rispetto al loro coinvolgimento in classe.

Solo la metà circa dei rispondenti riporta di avere la possibilità di dire ciò che pensano al personale scolastico, che il personale scolastico presti attenzione a quel che dicono e che prenda sul serio le loro opinioni.

Un alto numero di risposte negative si registra per gli item relativi alla definizione delle regole della scuola (63%), alla discussione col personale scolastico per risolvere in modo positivo i problemi della scuola (71%). Alla partecipazione per organizzare attività scolastiche (67%).

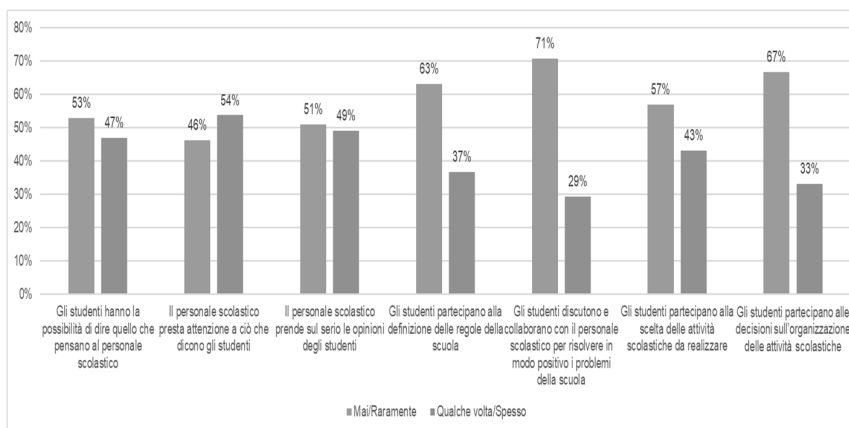


Fig. 4.6 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione ai processi decisionali a scuola.

Attraverso i focus group è stato possibile approfondire questi dati con i docenti, la referente e la dirigente riguardo ai processi e alle percezioni sulla partecipazione a livello di classe e di scuola.

Due sono le direttrici principali emerse dagli incontri: da una parte, secondo la dirigente, il lavoro continuo, anche sottotraccia, sulla partecipazione, che parte dalla scuola primaria ma su cui l'istituto ha ancora ampi margini di miglioramento:

possiamo ancora fare molto, devo dire, perché sicuramente nelle singole classi, diciamo, anche da quello che è la condivisione dell'ambiente, dello spazio, le regole della classe, il come si sta a scuola, anche quando si introduce un dibattito, quindi come si deve intervenire e tutte quelle che genericamente chiamiamo 'regole di classe'... su quello c'è sempre stato un lavoro nella scuola primaria ma anche nella scuola secondaria. Un lavoro che si rinnova ogni anno (FG ICRM1, DS).

Dall'altra, l'idea che la partecipazione sia soprattutto da intendersi in relazione al coinvolgimento dei genitori (secondo la dirigente e le referenti per l'EC) oppure, secondo gli insegnanti, in relazione all'uso di metodologie didattiche partecipative, quali i laboratori, ad esempio, (*Io devo dire che li ho coinvolti e continuo a coinvolgerli facendo spesso dei laboratori, FG ICRM1 ins. 2*), o la partecipazione agli *open day*. La condivisione delle regole della classe, così come quelle di istituto rappresenta un momento che si realizza *una tantum*, soprattutto all'inizio dell'anno.

Non vengono riportate attività di co-progettazione o di negoziazione delle regole, se non generiche affermazioni sull'esistenza delle regole di classe e di scuola (questo aspetto è in contraddizione con i risultati emersi dal questionario):

comunque i vari regolamenti sono tutti rinvenibili sul sito della scuola; quindi, che noi forse in classe potremmo dividerli maggiormente con i ragazzi sicuramente sarebbe una buona pratica (FG ICRM1, ins. 6).

Le famiglie sono viste come una risorsa dalla dirigente e dalla referente, quando è possibile instaurare un dialogo e realizzare un confronto in maniera proficua. A volte, però, esse rappresentano anche un ostacolo, nel momento in cui non si riesce a perseguire obiettivi comuni:

Un ostacolo: diciamo sì, alcune famiglie sono anche un ostacolo perché non portano avanti... non c'è una vera e propria sinergia, non c'è una vera e propria collaborazione tra quello che viene fatto a scuola e poi continuato a casa. Quello che viene fatto a scuola [...] il più delle volte finisce a scuola, cioè a casa poi non viene in qualche modo ricevuto, non viene portato avanti. È come se lì ci fosse un muro e

quindi tu non riesci a sfondare questo muro e ad avere quel tipo di partecipazione e di collaborazione anche a casa. E quindi anche l'alunno che vive a scuola una dimensione, a casa ne vive un'altra (FG ICRM1, DS).

Le docenti della secondaria inferiore riferiscono che i rapporti con i genitori sono soprattutto incentrati sulla valutazione, e riportano un interesse da parte delle famiglie molto spesso limitato al solo voto, e più in generale, al rendimento dei propri figli.

L'educazione civica e l'apertura della scuola al territorio

L'analisi delle attività di educazione civica⁶ condotte dagli insegnanti rivela un forte orientamento verso pratiche di discussione in classe. Tutti i docenti intervistati affermano che gli studenti sono coinvolti nella discussione di argomenti di attualità e nella realizzazione di cartelloni su temi civici. Altre attività frequenti includono la partecipazione a progetti tematici specifici e a manifestazioni pubbliche al di fuori dell'ambiente scolastico. Questi dati sono confermati in larga parte anche dagli studenti. Le pratiche meno frequenti, secondo docenti ed alunni, sono i progetti per la risoluzione di problemi del quartiere o della scuola e le visite di esperti esterni, politici o consiglieri comunali. Risulta inoltre totalmente assente la partecipazione al consiglio comunale dei ragazzi (non presente nella città di Roma).

Per quanto riguarda le metodologie didattiche utilizzate per insegnare l'EC, vi è un bilanciamento tra approcci tradizionali ed attivi. La totalità dei 26 docenti coinvolti dichiara di utilizzare la lezione frontale. Questo metodo è però affiancato da pratiche partecipative: il 96% dei rispondenti lavora prevalentemente in piccoli gruppi e tramite discussioni in aula, mentre il 92% tramite il lavoro in coppia. La maggior parte dei docenti usa i compiti autentici e di realtà (88%). Il gioco di ruolo risulta essere il metodo meno adottato (61%).

Nella valutazione dell'EC, gli insegnanti prediligono i compiti autentici e di realtà (84%), seguono le interrogazioni (80%) e l'osservazione (76%). La valutazione tra pari è adottata dalla metà dei rispondenti (53%), mentre si riscontra un uso limitato dell'autovalutazione degli studenti (30%) e l'utilizzo quasi nullo del portfolio (19%). Questi dati evidenziano un uso marginale di strumenti (e pratiche) volte alla riflessione degli alunni rispetto al loro percorso di apprendimento.

Infine, le collaborazioni con enti esterni alla scuola (Fig. 4.7) si concentrano principalmente sulle attività di sensibilizzazione su temi sociali come

⁶ Questa sezione del questionario è stata somministrata solo a 26 rispondenti (su 31 totali), che nell'anno scolastico 2024/2025 hanno insegnato educazione civica.

povertà e parità di genere (tutti i rispondenti). Le collaborazioni meno frequenti riguardano le visite a istituzioni politiche e quelle volte a proteggere il patrimonio culturale e storico (19% di risposte affermative).

Le interviste con la DS, la referente e il focus group con i docenti evidenziano diversi ambiti di criticità in merito all'organizzazione dell'EC, alla progettazione e alla valutazione.



Fig. 4.7 – Partecipazione ad attività con enti esterni riportate dagli insegnanti⁷.

Secondo la dirigente, inizialmente nella scuola secondaria si è incontrata molta resistenza nell'accettare l'EC come materia cross-curricolare, a differenza della primaria, in cui le docenti sono abituate a lavorare in team e per interclasse. Anche la referente ha notato una certa *“resistenza”* e una *“poca disponibilità”* da parte di alcuni colleghi ad abbandonare l'ottica del lavoro a *“comparti stagni”* e a mettersi in discussione lavorando collegialmente.

In un primo momento, dopo l'entrata in vigore della legge 92/2019, era stata lasciata un'ampia libertà ai singoli docenti di selezionare contenuti pertinenti dal curriculum e riportarli nelle proprie programmazioni individuali. Successivamente, la scuola ha cercato di evolvere verso un approccio più *“interdisciplinare”*, incoraggiando la collaborazione tra docenti su uno stesso contenuto attraverso la creazione di unità di apprendimento. Nonostante la spinta verso la didattica interdisciplinare, la referente riporta come l'Istituto abbia mantenuto una certa flessibilità, offrendo due opzioni di lavoro: l'opzione A, che prevede un percorso interdisciplinare svolto in team

⁷ La somma delle risposte supera il 100% perché i rispondenti avevano la possibilità di indicare più attività.

su una o più unità didattiche, e l'opzione B, che consiste in un percorso individuale legato alla singola disciplina.

L'aspetto più critico, secondo la referente, è rappresentato dalla valutazione, soprattutto per i docenti con un monte ore molto limitato che lavorano individualmente sulla materia. Un altro elemento di difficoltà è rappresentato dalla confusione che alcuni docenti operano tra voto di educazione civica e voto di comportamento.

A conclusione di questa sezione sull'organizzazione e sulle iniziative in merito all'EC, che presenta soprattutto i dati del questionario docenti, è interessante riportare i risultati della domanda sul senso di auto-efficacia in attività civiche percepito dagli studenti. Tale domanda evidenzia, anche se in maniera indiretta e auto-percepita, il punto di vista degli studenti sulle loro capacità, sviluppate anche attraverso l'insegnamento dell'educazione civica a scuola. Come si evince dal grafico (Fig. 4.8), la maggior parte degli studenti non si sente "per niente/non molto bene" capace di svolgere molte delle attività elencate nella domanda. Stupisce in particolar modo il risultato relativo alla capacità di tenere discorsi davanti alla classe su temi politici e sociali (il 58% degli studenti riporta percezioni negative) e anche quello relativo al sostenere il proprio punto di vista su questioni politiche e sociali (il 47% degli studenti riporta percezioni negative), data la rilevanza attribuita alle discussioni in classe sia come attività di EC che come metodologia didattica utilizzata.

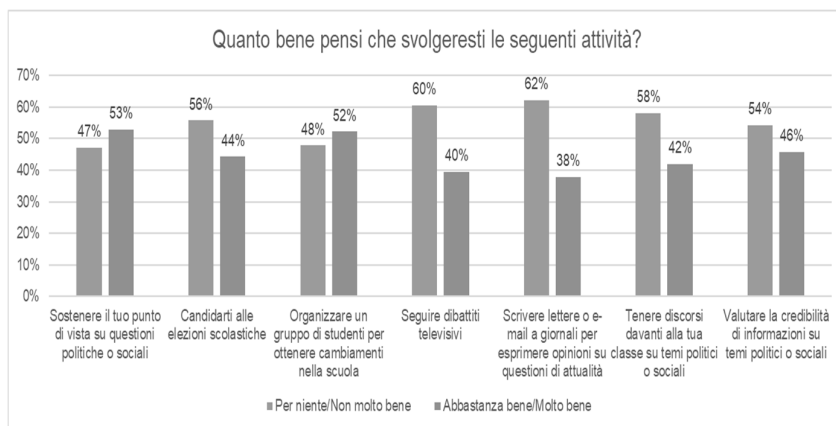


Fig. 4.8 – Percezioni degli studenti sul loro senso di auto-efficacia in attività civiche

4.1.2. La scuola primaria dell'ICRM1

Il clima di classe e di istituto

In linea con i risultati della scuola secondaria inferiore, anche per i docenti della primaria il clima di classe è percepito in modo positivo, specialmente per quanto concerne le relazioni tra docenti e studenti. La quasi totalità dei rispondenti (50 su 51) concorda sul fatto che gli insegnanti della classe siano in grado di riconoscere e valorizzare gli sforzi compiuti dagli studenti, che gli alunni vengano costantemente incoraggiati a dare il meglio di sé, e che i docenti comunichino in modo esplicito agli studenti la fiducia nelle loro capacità di successo. Allo stesso modo, le percezioni sulle relazioni tra gli studenti riflettono un quadro molto positivo: tutti i docenti sostengono che gli studenti si trovino bene con i loro compagni di classe e che siano ben integrati nel contesto classe. Sebbene con una leggera flessione, l'88% dei rispondenti afferma che gli studenti mostrano rispetto per i compagni anche in presenza di opinioni divergenti, e il 76% che mantengano un buon rapporto anche con gli studenti delle altre classi.

Anche per gli studenti il clima di classe è percepito come inclusivo e confortevole: il 94% dei rispondenti si sente parte della classe, l'89% si sente a proprio agio, e l'88% segnala l'aiuto reciproco tra compagni.

Il senso di appartenenza alla scuola da parte degli alunni è molto alto: il 92% dei rispondenti non preferirebbe trovarsi in un'altra scuola, e si sente parte della scuola.

La partecipazione in classe e a scuola

Le percezioni degli insegnanti sul coinvolgimento degli studenti nelle attività didattiche e di gestione della classe risultano estremamente positive (Fig. 4.9). I risultati evidenziano come quasi tutti i docenti dichiarino di coinvolgere attivamente gli alunni nella definizione delle regole della classe. Inoltre, l'84% degli insegnanti afferma di coinvolgerli nell'organizzazione pratica delle attività, e l'80% dei docenti interpella gli alunni per decidere i contenuti delle lezioni basandosi sui loro specifici interessi e bisogni. Un dato leggermente inferiore, ma comunque significativo, è rappresentato dal coinvolgimento degli studenti nella definizione dei criteri che saranno poi utilizzati per la valutazione (55%).

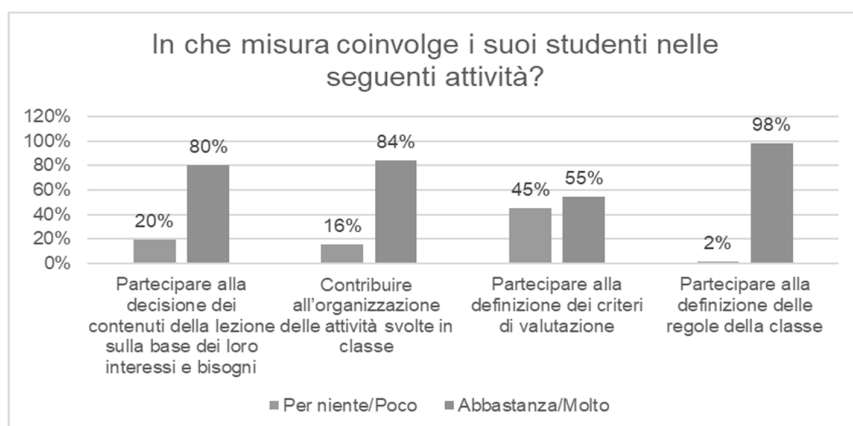


Fig. 4.9 – Percezioni degli insegnanti sul coinvolgimento degli studenti nelle attività di classe.

La maggioranza assoluta dei docenti che hanno risposto al questionario manifesta una percezione positiva in merito alla chiarezza e al rispetto delle regole della scuola, così come per l'efficacia del supporto fornito agli alunni.

Le percezioni dei docenti sulla partecipazione degli alunni a livello di scuola presenta, invece, un panorama più variegato (Fig. 4.10): l'82% dei rispondenti riportano momenti in cui gli studenti possono esprimere la loro opinione, e l'80% dichiara di chiedere il parere degli studenti su decisioni che li riguardano quando lo ritengono importante.

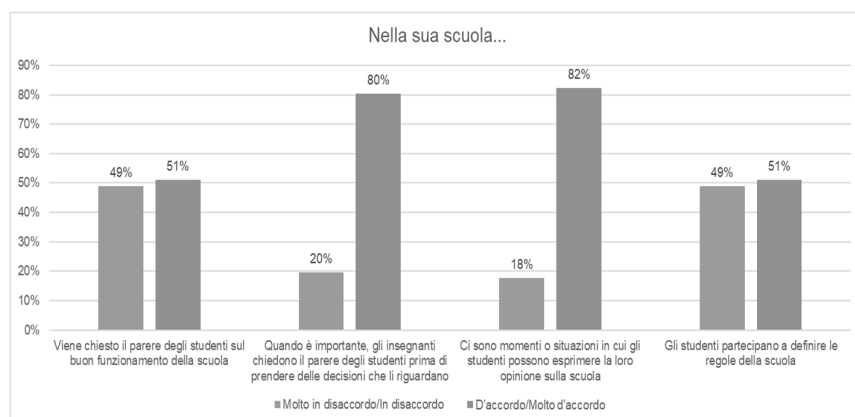


Fig. 4.10 – Percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a scuola.

In maniera analoga rispetto ai questionari docenti e studenti della secondaria inferiore, anche per la scuola primaria le percezioni degli alunni riportano uno scenario più diversificato rispetto a quello evidenziato dagli insegnanti.

A differenza dei risultati ottenuti tramite il questionario studenti della scuola secondaria inferiore, gli alunni della primaria, a livello generale, riportano percezioni più positive sulla loro partecipazione in classe, con percentuali mediamente più alte in tutti gli item inclusi nella domanda (Fig. 4.11).

Rispetto ai processi decisionali in classe, anche in questo caso le percezioni degli studenti di scuola primaria risultano essere leggermente più positive rispetto ai compagni più grandi, della scuola secondaria inferiore (Fig. 4.12).

La partecipazione a livello di istituto registra una flessione rispetto alla partecipazione a livello di classe. Anche in questo caso, come per la scuola secondaria, la maggior parte dei rispondenti riporta di non essere coinvolto nella proposta delle regole della scuola (Fig. 4.13).

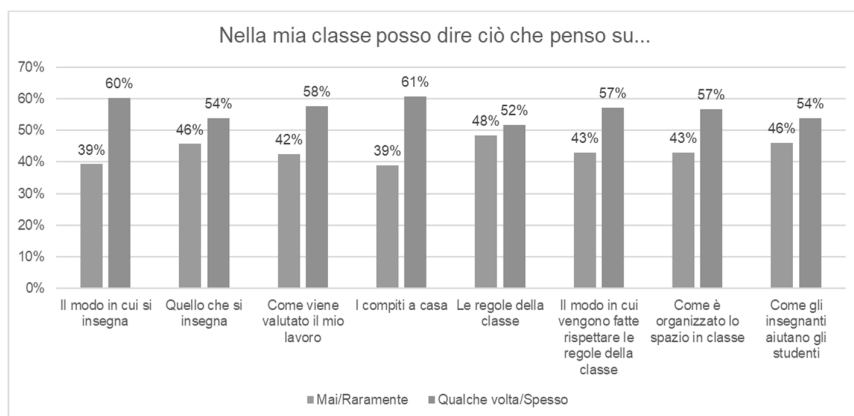


Fig. 4.11 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione alle attività di classe.

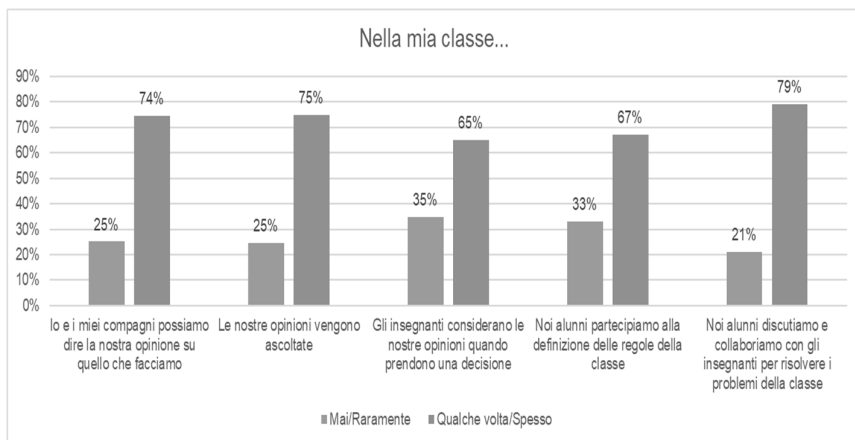


Fig. 4.12 – Percezioni degli studenti sulla partecipazione ai processi decisionali in classe.

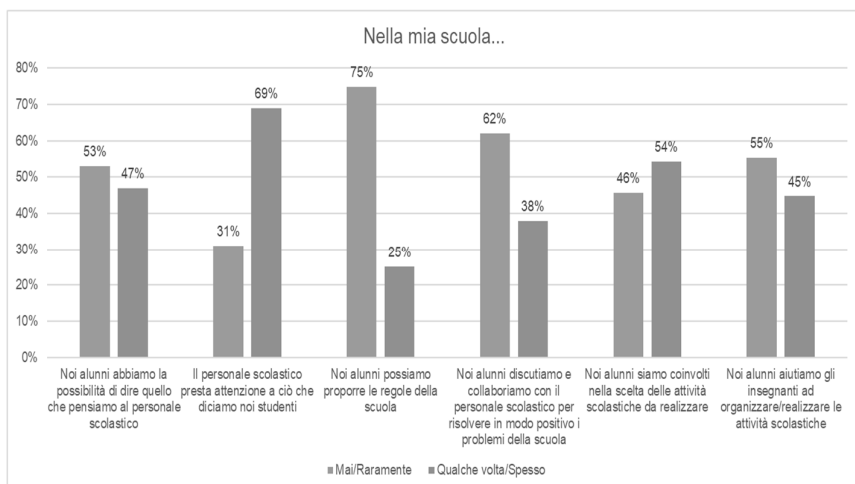


Fig. 4.13 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione ai processi decisionali a scuola.

Il focus group ha evidenziato, diversamente dalla scuola secondaria inferiore, un più ampio ventaglio di ambiti in cui le docenti solitamente coinvolgono gli alunni in classe, relativo non solo agli argomenti della lezione ma anche alle modalità di lavoro (anche se con ricadute non sempre effettive nella pratica didattica).

[...] loro sono sempre attivi in questo perché io propongo: “Oggi parleremo del testo argomentativo, secondo voi come lo tratteremo? Cosa facciamo?”, quindi loro hanno un’ampia libertà di poter dire la loro anche se poi magari faccio come ho deciso io...però insomma su questo loro decidono abbastanza (FG ICRM1, ins 3).

Nei “lavoretti”, chiamiamoli così, li coinvolgo molto nella scelta organizzativa. Ad esempio, dobbiamo costruire un atomo, come lo realizziamo, quale il materiale più adatto per fare un modellino? (FG ICRM1, ins 1).

La definizione delle regole della classe avviene, generalmente, in prima primaria (anche se le docenti non hanno però specificato con quali modalità), e il momento della trasgressione è usato per far ragionare i bambini sulle conseguenze del loro comportamento.

Poi per quanto riguarda le decisioni che si prendono anche un po’ sulle regole, queste sono decise fin dalla prima, anche se sono ripetute sempre però perché spesso se lo dimenticano proprio; però mi piace far partecipare loro sulla regola, nel senso “tu che cosa faresti se un bambino si comportasse in un determinato modo?” (FG ICRM1, ins 7).

La partecipazione a livello di istituto è invece percepita come un aspetto meno presente o comunque come un ambito ancora da approfondire da parte di tutte le insegnanti coinvolte nel focus group.

L’educazione civica e l’apertura della scuola al territorio

L’analisi delle attività di educazione civica condotte dagli insegnanti permette di ricostruire un contesto di pratiche diversificate.

Riguardo alle collaborazioni con enti esterni⁸, l’88% dei docenti afferma di aver coinvolto gli studenti in attività culturali quali il teatro, il 79% in attività legate ai diritti umani, il 74% alla sostenibilità ambientale, e il 71% alle questioni globali (Fig. 4.14).

⁸ Questa sezione del questionario è stata somministrata solo a 34 rispondenti (su 51 totali), che nell’anno scolastico 2024/2025 hanno insegnato educazione civica.



Fig. 4.14 – Partecipazione ad attività con enti esterni riportate dagli insegnanti.

Le attività di EC più diffuse sono lo studio sui libri di testo (94%), la discussione su argomenti di attualità (91%), e la realizzazione di cartelloni e la visione di film su tematiche civiche (88%). Le attività meno praticate includono il coinvolgimento in progetti per la risoluzione di problemi della comunità (44%), le visite da parte di politici o esperti esterni (23%), e la lettura di quotidiani in classe (26%). Tutti i docenti affermano di utilizzare la discussione in aula come metodo didattico, affiancata dalla lezione frontale, il lavoro in coppia o in piccoli gruppi, e il circle time.

Per quanto concerne la valutazione, il 73% dei rispondenti predilige l'osservazione e il 70% le interrogazioni; il 55% segnala di utilizzare le prove scritte strutturate, mentre il 58% i compiti autentici e di realtà. Le prove scritte non strutturate o semi-strutturate, la valutazione tra i pari, l'autovalutazione degli studenti, e i *project work* sono adottati dalla metà dei rispondenti. Poco praticato è l'utilizzo del portfolio (29%).

Il focus group con le docenti ha evidenziato un desiderio di maggiore condivisione del lavoro con le famiglie, la cui linea educativa è spesso *“molto diversa”* da quella scolastica, arrivando a mettere in discussione parte del lavoro svolto in classe. Questa discordanza si manifesta anche nelle aspettative dei genitori, che talvolta criticano *“la mancanza di quaderni pieni”* o la presunta lentezza del programma a fronte di attività laboratoriali:

il sogno sarebbe quello di poter condividere maggiormente con le famiglie il lavoro che facciamo. Nel senso che loro firmano all'inizio dell'anno scolastico un patto di corresponsabilità, in teoria dovrebbero leggere il patto formativo e quant'altro. Però in realtà le linee sono molto diverse quelle tra la scuola e la famiglia, e quindi gran

parte del lavoro che noi facciamo viene smontato se posso essere franca. Anzi a volte siamo pure limitati nella scelta di argomenti da trattare (FG ICRM1, ins 5).

In relazione all'organizzazione dell'EC a livello di istituto, viene lamentata l'eccessiva burocrazia, che toglie energia ed entusiasmo alla didattica. Le insegnanti mostrano il desiderio di adottare metodologie più attive e laboratoriali e di lavorare maggiormente in team o in "classi aperte", ma ciò è ostacolato dalla mancanza di ore di compresenza strutturali e dall'importanza attribuita alla "vigilanza", a volte anche a scapito della didattica:

[...] per cui certe attività non si possono fare anche per questo motivo, perché poi ti dicono, a parte il tempo, poi ti dicono "La prima cosa a cui tu devi stare attenta è la vigilanza", puoi pure smettere di fare lezione quindi, di fare tutte queste attività, l'importante è la vigilanza sui bambini (FG ICRM1, ins. 8).

Nonostante queste difficoltà, le docenti hanno manifestato un profondo interesse nei percorsi di accompagnamento che il progetto Prin proponeva loro. L'incontro si è infatti concluso con un auspicio (che poi si è concretizzato nel percorso di Ricerca-Formazione, vedi capitolo 9):

Sì, sarebbe bello trovare un argomento comune, partendo per esempio dal territorio, dal quartiere. Qualcosa che può interessare il quartiere, che può coinvolgere tutta la scuola, gli insegnanti, magari anche l'altro grado, ovviamente, e le famiglie (FG ICRM1, ins. 1).

4.2. Lo studio di caso nell'Istituto Comprensivo ICRM2

L'ICRM2 si trova in un comune a nord di Roma, compreso nell'area metropolitana della città. Il territorio in cui la scuola opera è complesso e dinamico. Il comune è giovane e in espansione, con una popolazione eterogenea e proveniente da contesti socioeconomici diversi. Accanto ai residenti italiani, sono presenti numerose comunità provenienti dall'Europa dell'Est, dai Balcani, dall'Asia e dall'America Latina. Nonostante questa varietà culturale, fuori dall'ambiente scolastico le diverse comunità tendono spesso a rimanere separate. In questo contesto, la scuola assume pertanto un ruolo fondamentale come luogo di incontro, dialogo e integrazione, diventando un punto di riferimento per la coesione sociale. Lo studio di caso condotto in questo istituto ha coinvolto:

- la dirigente
- la referente per l'EC

- l'83% dei docenti (35 su 42)⁹ e il 97% degli studenti (163 su 168)¹⁰ della scuola secondaria di primo grado, che hanno risposto al questionario. Tra questi, 12 docenti hanno partecipato al focus group;
- il 65% degli insegnanti (44 su 67)¹¹ e l'87% degli studenti¹² (170 su 194) della scuola primaria che hanno risposto al questionario. Tra questi, 12 docenti hanno partecipato al focus group.

Le sezioni che seguono presentano i risultati principali dello studio di caso per ambiti chiave dello WSA, con riferimento sia alla scuola primaria che alla scuola secondaria inferiore. Avendo somministrato gli stessi strumenti anche in questo secondo IC, non si scenderà nel dettaglio rispetto alle domande e agli item considerati. Pur nell'evidenziare gli aspetti di specificità dell'ICRM2 in relazione allo WSA, la sezione è incentrata perlopiù sulla presentazione dei risultati simili a quelli dell'ICRM1.

4.2.1. La scuola secondaria inferiore dell'ICRM2

Il clima di classe e di istituto

L'ambito del clima di classe e di scuola è percepito, come nell'ICRM1, in maniera positiva e collaborativa da insegnanti e studenti, sia dal punto di vista delle relazioni docenti-studenti (con la quasi totalità degli insegnanti che riconosce gli sforzi, incoraggia gli studenti a fare del proprio meglio e comunica fiducia nelle loro capacità), sia rispetto alle relazioni tra studenti

⁹ La maggior parte dei docenti rispondenti è di genere femminile (85%), e l'età si concentra nelle fasce tra i 50-59 anni (28%) e 30-39 anni (28%). Le materie più insegnate, in termini di ore, dai rispondenti sono sostegno; italiano, Storia e Geografia; Matematica e Scienze.

¹⁰ Il 57% degli studenti frequenta la prima media e il restante la terza. Il 47% dei rispondenti è di sesso maschile. Il 53% degli studenti ha entrambi i genitori nati in Italia, mentre il 47% li ha entrambi nati all'estero. La quasi totalità dei rispondenti è nata in Italia (92%). Il 57% dei rispondenti parla sempre italiano a casa. La maggioranza si informa sulle notizie nazionali e internazionali tramite la TV, e discute con i genitori di argomenti politici/sociali almeno settimanalmente. La partecipazione ad attività svolte da organizzazioni è bassa: il 76% non ha mai fatto volontariato e l'84% non ha mai preso parte a organizzazioni a livello locale, mentre il 57% fa parte di una squadra sportiva.

¹¹ La maggioranza dei rispondenti è di genere femminile (84%). La fascia d'età più rappresentata è quella tra i 40 e i 49 anni (36%), seguita da quella tra i 50 e i 59 anni (29%). Per quanto concerne le discipline insegnate, la maggior parte dei rispondenti insegna sul sostegno, geografia, italiano, e storia.

¹² Tra i 170 rispondenti al questionario, il 35% sono alunni di quarta e il 65% di quinta primaria, di cui il 58% bambine. La maggioranza (56%) ha entrambi i genitori nati in Italia. Limitate appaiono le attività di informazione: il 57% guarda la TV per informarsi mentre il 51% parla di politica/sociale coi genitori almeno una volta a settimana.

(ad esempio, l'88% dei 31 rispondenti sostiene che gli studenti si trovino bene con i loro compagni di classe e che siano ben integrati nella classe).

Anche le relazioni tra docenti e studenti a livello di istituto sono considerate positive: la maggioranza dei rispondenti si dichiara "d'accordo" o "molto d'accordo" sulla esistenza di buone relazioni tra insegnanti e alunni della scuola e sul buon funzionamento di queste relazioni, nonché sull'esistenza di un solido rapporto di fiducia.

Il focus group ha evidenziato come il clima di classe e di scuola siano percepiti come una priorità per le docenti:

impostiamo fin da subito l'importanza di un ambiente di apprendimento sano, sereno, come qualcosa che avrà un vantaggio diretto per loro (FG ICRM2, ins. 10).

Anche gli studenti confermano il punto di vista degli insegnanti riportando, come nel primo studio di caso, percezioni positive delle relazioni docenti-studenti a livello di classe, con la quasi totalità che si sente incoraggiata (92%) e aiutata in caso di bisogno (90%).

A livello di scuola, prevalgono le percezioni positive sul clima educativo (la scuola è un buon posto per imparare, studiare è importante) e un forte senso di appartenenza (l'82% si sente parte della scuola e il 77% è orgoglioso di farne parte).

La partecipazione in classe e a scuola

I risultati del questionario docenti hanno evidenziato un notevole coinvolgimento degli alunni all'interno della classe, in particolare nella definizione delle regole (82% dei rispondenti), nell'organizzazione delle attività e nella decisione sui contenuti didattici (per il 74% e il 69% dei rispondenti rispettivamente).

A livello di istituto, il 91% dei docenti ritiene che le regole scolastiche siano chiare e conosciute da quasi tutti gli studenti. Per quanto riguarda la partecipazione alla vita scolastica in generale, la maggioranza dei docenti conferma che gli studenti possono esprimere la loro opinione e che il loro parere viene richiesto in decisioni ritenute importanti (per il 91% e l'80% dei rispondenti rispettivamente), sebbene la partecipazione alla definizione delle regole dell'istituto sia meno frequente.

Se questi risultati si ricollegano, per grandi linee, a quelli dello studio di caso condotto nell'ICRM1, le interviste e il focus group con i docenti, tuttavia, rivelano diverse criticità, dovute soprattutto al contesto sociale e culturale in cui è situata la scuola.

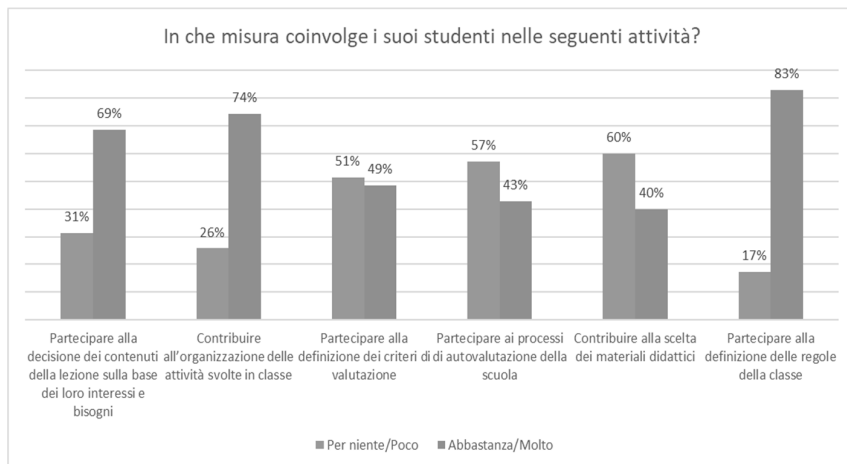


Fig. 4.15 Percezioni degli insegnanti sul coinvolgimento degli studenti nelle attività di classe.

Secondo la referente e le docenti, la partecipazione, sia a livello di classe che di scuola, è fortemente vincolata non solo al livello di maturità degli alunni, ma anche (e soprattutto) al contesto socio-culturale di provenienza. In questa visione, gli studenti più giovani o provenienti da contesti socio-culturali considerati deprivati richiederebbero maggiore guida e minori spazi di autonomia. La partecipazione viene considerata perlopiù in relazione ad elementi o stimoli culturali e non in relazione alla presenza di processi decisionali condivisi.

Non hanno la maturità, non hanno la maturità forse della scelta. Ancora, perché sono giovani, solo per quello, perché il campo esperienziale chiaramente è più ridotto perché vivono in un contesto con poche sollecitazioni culturali, dove le uniche che hanno sono le nostre. Quindi c'è anche questo da tenere presente, loro gli unici input, le uniche curiosità le apprendono dalla scuola perché siamo l'unico polo di riferimento. Quindi questa è una cosa... probabilmente la scuola dei Parioli dove i ragazzi hanno altri tipi di sollecitazioni, anche familiari, magari sono anche più maturi in questo. I nostri devono essere proprio portati per mano (FG ICRM2, ins. 2).

Questo limite non viene invece sottolineato dalle docenti di primaria, che si concentrano sull'ascolto e sul riferimento costante alle esperienze concrete dei bambini (vedi *infra*). La partecipazione degli studenti a livello di istituto rappresenta, per le docenti coinvolte nel focus group e per la referente, un ambito ancora inesplorato. I punti di vista degli studenti ricalcano in linea generale, sebbene con qualche piccola differenza in relazione alle percentuali

di risposta di singoli item, quelli dell'ICRM1 per quanto concerne la partecipazione a livello di classe e di scuola.

La maggior parte degli studenti afferma di poter esprimere la propria opinione sul modo in cui si insegna, sul contenuto delle lezioni e sui compiti a casa. Il 79% ritiene che le proprie opinioni vengano ascoltate dagli insegnanti, ma solo il 47% ritiene di poter partecipare alla definizione delle regole della classe. La partecipazione degli studenti ai processi decisionali a livello di istituto è più debole rispetto a quello di classe: il 53% ritiene di partecipare alla scelta e all'organizzazione delle attività scolastiche, mentre solo il 36% ritiene di partecipare alla definizione delle regole della scuola.

L'educazione civica e l'apertura della scuola al territorio

Anche nell'ICRM2 le attività di EC più diffuse sono le discussioni di temi di attualità, la visione di film e la realizzazione di ricerche online (89% rispettivamente) a cui fanno seguito la presentazione in classe tramite tecnologie digitali (83%) e la realizzazione di cartelloni, la partecipazione a progetti su di una tematica specifica e la discussione di tematiche controverse (per il 78% dei rispondenti)¹³. Le meno frequenti sono la partecipazione al consiglio comunale dei ragazzi (11%), i progetti per risolvere un problema della scuola/comunità, le visite di esperti/politici e la lettura di quotidiani (33% rispettivamente). A livello di metodi didattici, la quasi totalità degli insegnanti utilizza prevalentemente le discussioni in aula e il lavoro in piccolo gruppo (94%), affiancati dalla lezione frontale (per l'89% dei rispondenti) e dai compiti autentici e dal lavoro in coppia (78%). Nella valutazione dell'EC, i docenti prediligono la prova scritta strutturata (per il 78% dei rispondenti), seguita da interrogazione (72%) e dalle prove scritte non strutturate (67%), mentre il portfolio è quasi assente (17%).

Infine, in relazione alla domanda relativa alla partecipazione ad attività svolte dalla scuola in collaborazione con organizzazioni esterne, quasi tutti i rispondenti affermano che i propri studenti sono coinvolti in attività di sensibilizzazione su temi sociali come povertà, parità di genere, violenza domestica contro le donne e simili. Le attività meno frequenti riguardano le visite a istituzioni politiche e le attività multiculturali e interculturali all'interno della comunità locale, come ad esempio la promozione e celebrazione della diversità culturale (Fig. 4.16).

Le interviste alla referente e i focus group hanno evidenziato come l'istituto abbia costruito un curriculum verticale, incentrato sulle tre aree tematiche

¹³ Questa sezione del questionario è stata somministrata solo a 18 rispondenti (su 35 totali), che nell'anno scolastico 2024/2025 hanno insegnato educazione civica.

principali individuate nella normativa (la Costituzione, l'Agenda 2030 e la cittadinanza digitale).

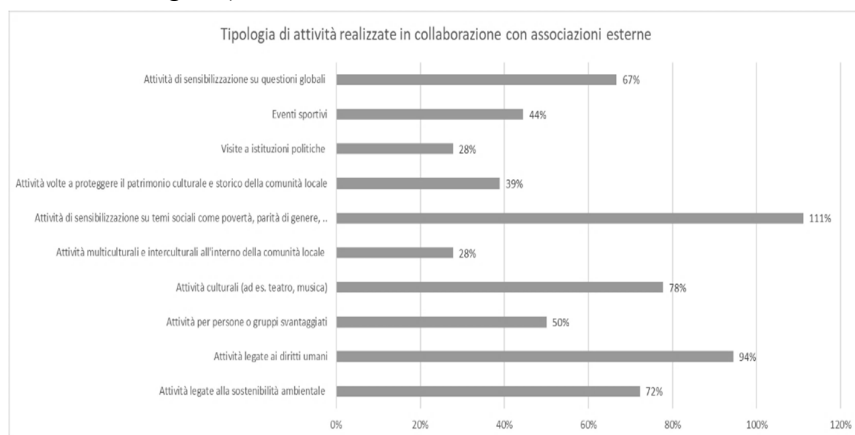


Fig. 4.16 – Partecipazione ad attività con enti esterni riportate dagli insegnanti

Nonostante la presenza del curriculum verticale, uno degli elementi di criticità evidenziato dalla referente e dai docenti è relativo alla scarsità di momenti di confronto e condivisione strutturati e costanti all'interno del dipartimento di educazione civica e con la scuola primaria. Questa mancanza di contatti regolari tra i diversi consigli di classe e ordini di scuola limita la possibilità di monitorare l'esito e la ricaduta delle attività di EC nell'istituto.

Allora, questo è anche un po' l'elemento critico... Diciamo che lo scambio continuo per vedere quali sono realmente i progetti che poi vengono portati avanti non è cosa semplice, perché noi abbiamo le riunioni di dipartimento, ma è un po' faticoso riunirci ed avere una visione capillare di quello che sta succedendo nelle altre classi e negli altri ordini. In linea generale, avendo questo curriculum che ci ha un po' uniformato, sappiamo che marciamo nella stessa direzione, però dirti se poi veramente ogni consiglio di classe riesce a portare a compimento un'operazione di questo genere.... non mi sento di assicurarvelo (REF. ICRM2).

Anche per l'ICRM2, è interessante, al termine della sezione sull'EC, riportare i risultati degli studenti sul loro senso di autoefficacia in attività civiche. Come per l'ICRM1, larga parte dei rispondenti non si sente in grado di svolgere molte delle attività incluse nella domanda. Anche in questo caso si nota una discrepanza tra le attività riportate da docenti e studenti (focalizzate in primis sulla discussione) e le basse percezioni di autoefficacia degli alunni nel sostenere il proprio punto di vista e nella discussione di temi politici e sociali (Fig. 4.17).

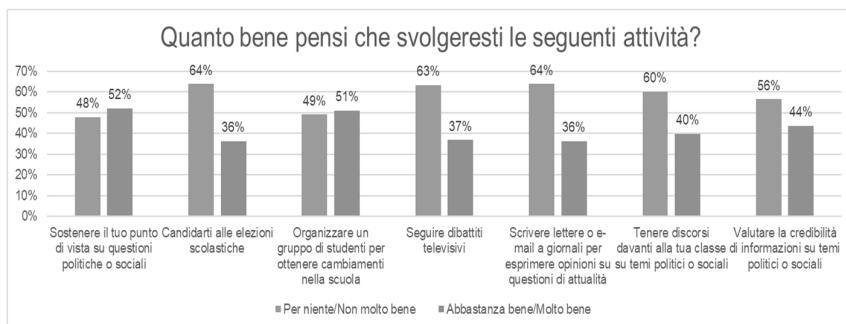


Fig. 4.17 – Percezioni degli studenti sul loro senso di auto-efficacia in attività civiche

4.2.2. La scuola primaria dell'ICRM2

Il clima di classe e di istituto

I risultati della scuola primaria in quest'ambito sono in linea con quelli della secondaria: la percezione generale è molto positiva, con un clima di classe e scuola descritto come sereno e che offre supporto. La quasi totalità dei docenti dichiara di riconoscere e valorizzare gli sforzi degli studenti e di incoraggiarli costantemente. Le relazioni interpersonali tra gli studenti sono considerate come positive. Le percezioni degli studenti confermano in gran parte le dichiarazioni dei docenti: la quasi totalità degli studenti si sente parte della classe e afferma che c'è aiuto reciproco tra compagni (92% rispettivamente). L'aiuto da parte dei docenti è quasi universalmente riconosciuto (96%).

Nonostante i dati del questionario mostrino un contesto perlopiù sereno, il focus group con le docenti ha evidenziato alcuni elementi di criticità, dovuti alla difficoltà nei rapporti con gli studenti e nella costruzione di un senso di comunità. Queste difficoltà sono dovute, secondo le insegnanti, all'influenza negativa dei genitori:

Posso? Io ho notato che comunque c'è una fragilità nelle relazioni cioè nel senso noi facciamo tanto ad esempio nella classe per stabilire di volta in volta un certo equilibrio no? Andando a compensare le fragilità di uno con l'altro, quindi creando sempre un clima favorevole per stare insieme tanto tempo, tutti i giorni e così, poi tutto ciò viene a mancare nel momento in cui alle 4 escono da scuola e il giorno dopo tornano con un altro modo di approcciarsi ai compagni [...] e si fanno portavoce di qualcosa che non è loro e che non sanno né gestire né argomentare, perché poi messi di fronte a "parliamone, vediamo perché dici così", non sono capaci di dirlo. Si capisce che viene da un'altra parte, dall'esterno e fuori non vivono legami perlomeno per quanto

riguarda i nostri alunni non hanno delle amicizie, delle relazioni, dei gruppi; anche nello sport si tende allo sport individuale (FG, ICRM2, ins. 11).

I rapporti con le famiglie rappresentano un ambito di forte problematicità per le docenti, che segnalano, con rammarico, una bassa considerazione della scuola e una generale svalutazione della figura del docente da parte della famiglia, a cui si aggiungono rari momenti di confronto con i genitori che, quando avvengono, sono perlopiù incentrati sul rendimento dei propri figli.

La partecipazione in classe e a scuola

Come nell'ICRM1, gli insegnanti riportano ampi gradi di partecipazione dei propri studenti che, a loro volta, sentono di poter prendere parte a diversi aspetti della vita (soprattutto) di classe, in misura maggiore rispetto ai coetanei più grandi della scuola secondaria inferiore.

La maggioranza dei docenti (93%) dichiara di coinvolgere attivamente gli alunni nella definizione delle regole di classe. Un numero analogo (86%) li coinvolge nell'organizzazione delle attività didattiche. Anche gli studenti riportano un elevato senso di partecipazione. Il 78% dei rispondenti sente di poter esprimere la propria opinione su cosa si insegna e il 67% su come si insegna. Ancora più significativa è la percezione che le proprie opinioni vengano ascoltate dagli insegnanti (91%).

Il focus group con le docenti ha permesso di approfondire alcuni di questi aspetti, mettendo in evidenza il punto di vista delle insegnanti. La partecipazione è intesa soprattutto in relazione alla risoluzione di problemi e alla rinegoziazione delle regole a seguito di una trasgressione, ad esempio attraverso le discussioni con gli alunni sulle motivazioni per cui una regola è stata trasgredita e la ricerca congiunta di una possibile soluzione.

Un metodo che viene adottato da molte docenti è la stesura di un "patto" che viene firmato dagli studenti. Le regole sono presentate non come imposizioni, ma come un "*atto di corresponsabilità*" per lo "*star bene*" comune. Spesso sono gli studenti stessi a proporre e elencare le regole (ad esempio, per l'uscita in giardino).

Nonostante la co-costruzione e la firma del patto, le regole in classe e negli spazi comuni sono considerate scarsamente efficaci ("*le regole non funzionano*") perché i bambini "*si dimenticano*" oppure, secondo le docenti, preferirebbero non avere regole, perché rispettarle è "*fastidioso*" (per esempio, in relazione al divieto di correre in giardino durante la ricreazione).

Le insegnanti sottolineano inoltre come la partecipazione avvenga in maniera estemporanea, anche attraverso momenti dedicati alla discussione su argomenti scaturiti dall'esperienza personale degli studenti (ad esempio, la

nascita di un fratello/sorella). Questi spunti diventano l'occasione per argomentare e coinvolgere nella discussione tutta la classe.

Sì, capita molto spesso che ad esempio venga proposta un'attività e allora insieme si discute, vengono date magari delle regole su come va svolta, su quello che sarà l'attività che viene proposta e a volte c'è proprio questa tendenza, nella nostra classe perlomeno, a proporre un modo che sia più congeniale a loro per partecipare, perché spesso quando c'è qualcosa che viene proposto in maniera astratta, poco concreta, non li coinvolgi abbastanza (FG, ICRM2, ins. 6).

L'educazione civica e l'apertura della scuola al territorio

Per quanto concerne le attività di EC¹⁴, anche per la primaria i dati del questionario riportano le discussioni su argomenti di attualità come l'attività più comune, a cui fanno seguito la realizzazione di cartelloni e lo studio sui libri di testo. Anche gli studenti confermano la preponderanza di questo tipo di attività nelle lezioni di EC.

Sono invece meno praticate le visite alle istituzioni politiche/esperti esterni e il coinvolgimento in progetti per risolvere problemi del quartiere/scuola. I metodi più utilizzati dalla quasi totalità dei docenti per l'EC sono le lezioni frontali, lavoro in coppia/gruppo e discussione in aula.

Per quanto concerne gli strumenti valutativi, l'83% dei rispondenti prediligono le interrogazioni e l'osservazione; il 76% segnala di usare prove scritte strutturate. Anche in questo caso, è poco praticato l'utilizzo dello strumento del portfolio (34%), mentre il 45% utilizza il project work.

4.3. Pratiche e percezioni degli ambienti democratici di apprendimento: alcune considerazioni conclusive

Gli studi di caso condotti nei due IC romani e qui presentati brevemente, attraverso l'analisi di alcuni ambiti significativi dello WSA, permettono di ricostruire, anche se per grandi linee, alcune direttrici che caratterizzano gli ambienti democratici di apprendimento di entrambi gli istituti.

Come è stato già ribadito, pur nella consapevolezza delle differenze e dell'unicità dei singoli contesti, si è cercato di far emergere quegli elementi in comune che consentono di delineare pratiche e percezioni degli ambienti

¹⁴ Questa sezione del questionario è stata somministrata solo a 29 rispondenti (su 44 totali), che nell'anno scolastico 2024/2025 hanno insegnato educazione civica.

di apprendimento secondo il punto di vista di determinati soggetti che vivono la scuola (dirigenti, referenti per l'EC, studenti, docenti).

Il primo aspetto che accomuna i due IC è relativo ad una diffusa percezione di un clima di classe e di scuola positivo. Anche se il questionario ci riporta gradi di soddisfazione leggermente più bassi per gli studenti di secondaria, tutti i rispondenti al questionario percepiscono un clima di relazioni e supporto sereno e collaborativo. I focus group hanno in parte ridimensionato questi risultati, soprattutto nell'ICRM2, in cui sono emerse problematiche da parte dei docenti sulla costruzione di una comunità all'interno della classe e sulla incidenza negativa dei genitori nei rapporti alunni-insegnanti.

Le analisi relative all'ambito della partecipazione hanno invece messo in evidenza risultati più articolati e per certi versi divergenti, sia in relazione agli strumenti utilizzati (risposte al questionario, interviste e focus group), sia in relazione ai rispondenti (differenti percezioni tra docenti e studenti; tra studenti di primaria e di secondaria).

In primo luogo, gli insegnanti di entrambi gli istituti hanno riportato di coinvolgere gli alunni in molte attività di classe, dalla redazione delle regole, all'organizzazione dei contenuti e delle attività. Gli aspetti che riguardano maggiormente la progettazione (scelta dei materiali, condivisione dei criteri di valutazione) sono oggetto di minore coinvolgimento, sia secondo i docenti che gli studenti. Sembrerebbe dunque presente una partecipazione circoscritta ad aspetti più "pratici" e organizzativi, tralasciando gli elementi alla base della progettazione e decisione didattica. Questo aspetto risulta ancora più chiaro dalle analisi dei focus group: l'idea di partecipazione condivisa dalla maggior parte dei docenti è prettamente legata alla didattica, ovvero a metodi didattici interattivi e alternativi alla lezione frontale. Non stupisce, dunque che, in riferimento alla partecipazione, soprattutto le docenti di scuola primaria si siano mostrate particolarmente attive e interessate, riportando numerosi esempi di attività laboratoriali e pratiche, molto più diffuse nella scuola primaria che nella secondaria.

In relazione ad un altro aspetto che riguarda la partecipazione, ovvero la redazione condivisa delle regole tra docenti e studenti, i dati del questionario riportano risultati divergenti: da una parte, gli insegnanti sostengono di decidere le regole della classe assieme agli alunni; dall'altra, gran parte degli studenti sostiene il contrario, sia nella scuola primaria che secondaria. I focus group hanno poi messo in evidenza come le regole, così come sono strutturate e presentate, non sempre funzionino e dell'importanza del docente quale depositario principale del loro rispetto.

Prassi e percezioni di partecipazione sembrano dunque essere prettamente ascrivibili al coinvolgimento in metodi didattici interattivi, senza alcun riferimento ad un'idea di partecipazione connessa ai processi decisionali

condivisi in merito alla definizione (e alla accettazione consapevole) delle regole e delle scelte didattiche di fondo (progettazione e valutazione). A ciò si aggiungono, nell'ICRM2, considerazioni in merito all'influenza negativa del contesto territoriale deprivato in cui si trova la scuola e al background socioculturale spesso fragile degli studenti. Tale influenza, secondo le docenti, renderebbe gli studenti meno autonomi e obbligherebbe la scuola a limitare gli ambiti di partecipazione.

Se si considerano prassi e percezioni sulla partecipazione in una prospettiva più allargata (livello scuola e comunità, incluse le famiglie), gli studi di caso riportano diverse criticità nei rapporti tra scuola e genitori, dovute a visioni divergenti sull'idea di comunità e dell'esperienza scolastica, ridotta spesso volte al solo ambito delle prestazioni e del voto. La partecipazione a livello di istituto, infine, risulta un ambito praticamente inesplorato (nei focus group i docenti hanno spesso volte trovato difficoltà anche solo ad ipotizzare possibili opportunità di partecipazione degli studenti alla gestione e all'organizzazione della scuola).

Un altro risultato che emerge con chiarezza dalle analisi condotte in entrambi gli IC è relativo alla maggiore percezione di partecipazione da parte degli studenti di scuola primaria rispetto a quelli di secondaria. Questo risultato sembra quasi controintuitivo: generalmente, via via che si procede con il percorso scolastico e si cresce, si dovrebbero ampliare, e non ridurre, gli ambiti in cui è possibile coinvolgere i ragazzi.

Per quanto concerne l'educazione civica, le due scuole riportano approcci differenti, a conferma dell'estrema variabilità presente nelle prassi scolastiche in relazione a quest'ambito curricolare: presenza di un solo o due referenti, assenza del curricolo verticale nell'ICRM1, progettazione più centralizzata nell'ICRM2 tramite modelli di unità di apprendimento. Le criticità che docenti e referenti (in misura minore le dirigenti) di entrambi gli IC hanno messo maggiormente in evidenza è relativa alla dimensione cross-curricolare della materia, alla difficoltà di lavorare in team e di monitorare il lavoro dei colleghi all'interno di uno stesso consiglio di classe e rispetto alle altre classi. Il curricolo verticale, da questo punto di vista, sembra essere un documento di indirizzo poco efficace nella pratica se viene a mancare collegialità e monitoraggio.

Le attività riportate dai docenti sono molteplici, con una preponderanza della discussione in aula in entrambi gli IC, sia in primaria che in secondaria inferiore. Stupisce dunque la scarsa percezione di autoefficacia degli studenti rispetto ad attività che riguardano il sostenere il proprio punto di vista e la discussione in classe di argomenti politici e sociali.

Questo risultato, così come gli altri che sono stati brevemente presentati, forniscono solo un primo quadro d'insieme dei molteplici ambiti dello WSA, e restituiscono la complessità sia della loro rilevazione, sia della loro analisi,

al fine di ricostruire un quadro unitario che per sua natura è poliedrico e mutevole. Sono dunque necessari ulteriori approfondimenti attraverso osservazioni in profondità, interviste agli studenti¹⁵ e la somministrazione di prove di conoscenza civica, che permettano di rilevare le conoscenze e le abilità degli alunni, ad integrazione di ciò che viene auto-dichiarato dagli studenti e dai docenti.

Più in generale, gli studi di caso hanno evidenziato come la ricerca sullo WSA nei contesti scolastici debba muoversi sulla doppia direttrice delle prassi e delle percezioni connesse a tali prassi, indagando in profondità le concezioni di dirigenti, docenti e studenti sulle regole per vivere in comunità e su come esse possano essere condivise e accettate in maniera consapevole; sulla partecipazione, non solo in merito alla didattica ma anche ai processi decisionali; sulla condivisione di esperienze significative con la comunità, incluse le famiglie; sull'idea di scuola. Questo tipo di ricerca non può che essere partecipata e condotta in profondità, in un'ottica di riflessione e di continuo miglioramento per la promozione della democrazia a scuola.

Riferimenti bibliografici

- Damiani, V., Ciani, A., Bevilacqua, A. (2024). Educare alla cittadinanza nel primo ciclo di istruzione attraverso gli ambienti democratici di apprendimento: il punto di vista dei dirigenti, in *Cadmo. Giornale italiano di pedagogia sperimentale – An International journal of educational research*, XXXII, 1, pp. 24-44 DOI: 10.3280/CAD2024-001003.
- Damiani, V. (2025). L'approccio whole-school per l'educazione civica e alla cittadinanza: risultati di uno studio di caso multi-prospettico su partecipazione e relazioni a livello di classe e scuola, in *Cadmo. Giornale italiano di pedagogia sperimentale – An International journal of educational research*, XXXIII, 1, pp. 57-81 DOI 10.3280/CAD2025-001005.
- Eurydice (2017). Citizenship education at school in Europe. Brussels: European Commission.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2025). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>.

¹⁵ L'assenza della voce degli studenti, coinvolti (per problemi relativi a mancate autorizzazioni) solo nella somministrazione dei questionari, rappresenta il principale limite degli studi di caso condotti.

5. Gli ambienti democratici di apprendimento nelle scuole di Bologna

di *Alessandra Rosa e Gianluca Salamone**

Il presente capitolo verte sugli studi di caso condotti presso due Istituti Comprensivi di Bologna con l'obiettivo di analizzare – da diverse prospettive – le dimensioni dello *whole-school approach* (WSA) inteso come approccio per promuovere l'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) integrando valori e principi democratici in tutti gli aspetti della vita scolastica.

Per entrambi gli istituti coinvolti – di seguito denominati utilizzando le sigle ICBO1 e ICBO2 – si proverà a delineare sinteticamente un “profilo” inerente a diverse dimensioni dello WSA, focalizzando l'attenzione sui risultati emersi dall'analisi dei dati quanti-qualitativi raccolti con riferimento alla scuola primaria (SP) e alla scuola secondaria di primo grado (SSPG).

Nello specifico, per ciascun IC, si partirà dalla presentazione di alcuni esiti dei questionari somministrati a insegnanti e studenti. Non essendo qui possibile, per ragioni di spazio, offrire un'illustrazione completa dei dati relativi alle varie sezioni in cui sono stati articolati, ci soffermeremo su aspetti e risultati di particolare interesse e rilievo per delineare punti di forza e potenziali criticità dei contesti scolastici come ambienti democratici di apprendimento. Poiché i questionari rivolti a docenti e studenti della SP e della SSPG sono stati costruiti secondo una struttura in gran parte speculare, si cercherà di favorire il confronto tra i punti di vista degli uni e degli altri, nonché tra i diversi ordini di scuola.

Il quadro prospettato dall'analisi dei questionari sarà poi arricchito attraverso il richiamo di temi e spunti significativi emersi dalle interviste realizzate con dirigenti scolastici e docenti referenti per l'EC. Sempre per ragioni di spazio, si è scelto invece di non considerare i dati relativi ai focus group condotti con alcuni gruppi di insegnanti, dando priorità al punto di vista dei docenti che, nella loro veste di referenti, possono essere considerati come “testimoni privilegiati” in relazione all'ambito dell'EC.

* Gianluca Salamone è autore dei paragrafi 5.2.2 e 5.3.2, Alessandra Rosa è autrice dei restanti paragrafi.

5.1. Le rilevazioni presso i due IC di Bologna

Come sopra anticipato, l’analisi multi-prospettica dei contesti scolastici in riferimento alle dimensioni dello WSA ha previsto – in modo condiviso e uniforme tra tutte le Unità di Ricerca – l’uso di diversi strumenti di raccolta dei dati e il coinvolgimento di molteplici attori.

Prima di entrare nel merito della presentazione dei risultati, e rimandando alla prima parte di questo volume per una descrizione degli strumenti messi a punto e utilizzati per realizzare gli studi di caso, si intende qui offrire un prospetto riassuntivo in merito alle rilevazioni effettuate presso i due IC di Bologna.

A tale riguardo, la Tabella 5.1 riporta informazioni inerenti alla somministrazione dei questionari rivolti a insegnanti e studenti della SP e della SSPG di entrambi gli IC. In generale, si sono registrati buoni tassi di risposta, sempre superiori al 70% ad eccezione dei docenti di SSPG dell’ICBO1 (60,1%). Nella metà dei casi, inoltre, le percentuali raggiunte appaiono molto elevate, superiori all’85%; i valori più alti, rispettivamente pari a 90,4% e 88,6% nel primo e nel secondo IC, si osservano per i questionari somministrati in modalità cartacea agli studenti di SP.

Tab. 5.1 – La rilevazione dei dati quantitativi presso i due IC di Bologna.

Strumenti	Destinatari	N. rispondenti		Tempistiche e modalità di somministrazione	
		ICBO1	ICBO2	ICBO1	ICBO2
Questionario docenti SP	Tutti i docenti della SP	66 (su 90)	34 (su 47)	marzo-aprile 2024 online	marzo-aprile 2024 online
Questionario studenti SP	Studenti delle classi quarte e quinte della SP	245 (su 271)	140 (su 158)	marzo-aprile 2024 cartacea	marzo-aprile 2024 cartacea
Questionario docenti SSPG	Tutti i docenti della SSPG	24 (su 40)	32 (su 37)	marzo-aprile 2024 online	marzo-aprile 2024 online
Questionario studenti SSPG	Studenti delle classi prime e terze della SSPG	174 (su 240)	147 (su 169)	marzo-aprile 2024 online	marzo-aprile 2024 online

La successiva Tabella 5.2 contiene invece informazioni relative alla conduzione nei due IC delle interviste e dei focus group, ovvero degli altri strumenti di rilevazione previsti nell'ambito degli studi di caso per la raccolta di dati qualitativi in merito ai punti di vista di dirigenti, referenti per l'EC e insegnanti. Le modalità organizzative inerenti ai tempi e alle modalità di conduzione sono sempre state concordate con i partecipanti in base alle loro esigenze e disponibilità, riscontrando un buon livello di collaborazione in tutti i contesti scolastici.

Tab. 5.2 – La rilevazione dei dati qualitativi presso i due IC di Bologna.

Strumenti	Destinatari	Tempistiche e modalità di conduzione	
		ICBO1	ICBO2
Intervista semistrukturata	Dirigente scolastico dell'IC	14/03/2024 in presenza	11/03/2024 in presenza
Intervista semistrukturata	Docente referente per l'EC nella SP	19/03/2024 in presenza	11/03/2024 in presenza
	Docente referente per l'EC nella SSPG	19/03/2024 in presenza	11/03/2024 in presenza
Focus group	Docenti delle classi quarte e quinte della SP	19/06/2024 in presenza con 6 docenti	20/06/2024 online con 7 docenti
	Docenti delle classi prime e terze della SSPG	19/06/2024 online con 9 docenti	27/05/2024 in presenza con 8 docenti

5.2. Lo whole-school approach presso l'ICBO1

5.2.1. I questionari rivolti a docenti e studenti: principali risultati

In questa sezione vengono presi in esame alcuni esiti dei questionari somministrati a insegnanti e studenti dell'ICBO1, articolando la presentazione in ambiti tematici corrispondenti a rilevanti aree di indagine considerate nella strutturazione degli strumenti.

Partecipazione degli studenti a livello di scuola

Il primo ambito si riferisce alla partecipazione degli studenti in merito ad aspetti organizzativi e gestionali riguardanti la scuola nel suo complesso. Focalizzando l'attenzione sulle percezioni degli insegnanti, i due grafici di seguito riportati illustrano i dati inerenti a tale ambito con riferimento alla SP e alla SSPG.

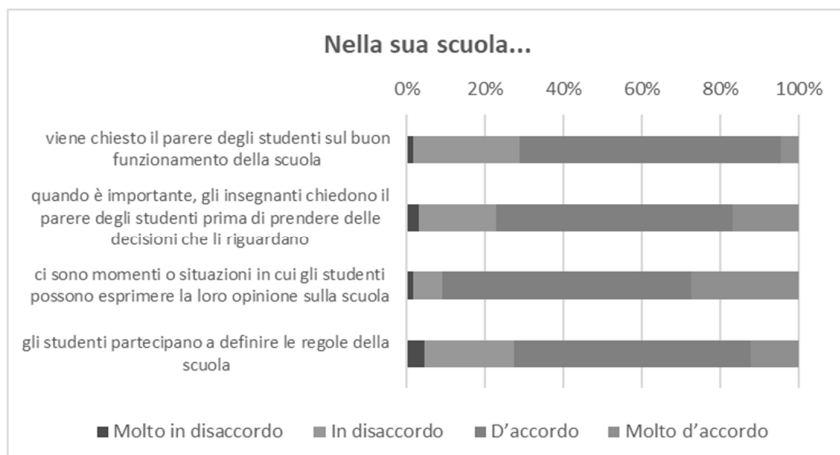


Fig. 5.1 – Percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a livello di scuola (ICBO1 SP).

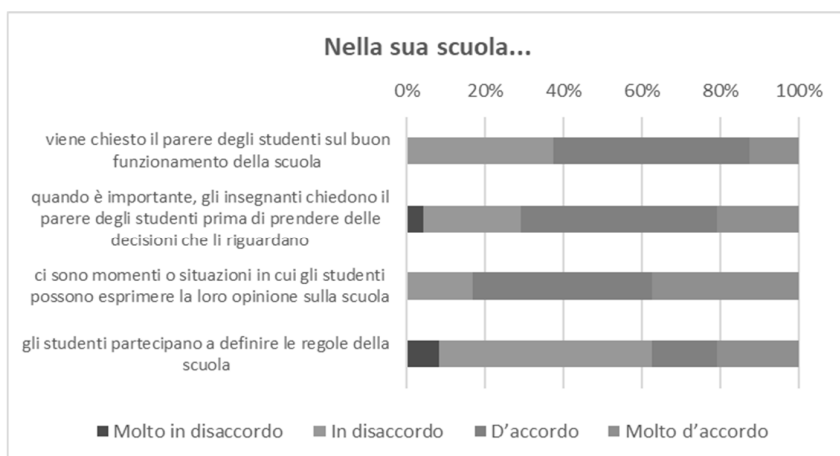


Fig. 5.2 – Percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a livello di scuola (ICBO1 SSPG).

Come si può osservare, i docenti di SP riportano in generale un buon livello di coinvolgimento degli alunni (Fig. 5.1): la percentuale complessiva di coloro che si dichiarano “d’accordo” o “molto d’accordo” con le affermazioni proposte è sempre superiore al 70%, raggiungendo un valore particolarmente elevato (90,9%) rispetto alla possibilità degli alunni di esprimere le loro opinioni sulla scuola.

A livello di SSPG il quadro appare più diversificato e si registra un generale decremento delle percentuali di accordo (Fig. 5.2). Anche in questo caso, il consenso più ampio (83,3%) emerge per la presenza di momenti o situazioni in cui gli studenti possono esprimere la loro opinione sulla scuola. Si osserva invece, rispetto alla SP, un notevole divario in riferimento all'ultimo item: solo il 37,5% degli insegnanti, infatti, concorda con il fatto che gli studenti partecipino alla definizione delle regole della scuola.

Spostando il focus sulle percezioni degli studenti, una prima interessante considerazione d'insieme è che i livelli di partecipazione riportati sono generalmente più bassi di quelli dichiarati dai docenti. Considerando congiuntamente le opzioni di risposta "qualche volta" e "spesso", per gli alunni di SP (Fig. 5.3) le percentuali più alte si rilevano rispetto alla loro possibilità di dire quello che pensano al personale scolastico (60,5%) e all'attenzione prestata dal personale scolastico a ciò che dicono (73,7%): seppur con valori inferiori, tale andamento appare in linea con l'ampio accordo riportato dai docenti in merito alla possibilità degli studenti di esprimere le proprie opinioni. La percentuale più bassa si osserva invece in relazione al coinvolgimento degli alunni nella definizione delle regole della scuola (40,7%), evidenziando in questo caso una marcata differenza rispetto a quanto dichiarato dai docenti.

Anche in riferimento agli studenti di SSPG (Fig. 5.4) l'item riguardante la loro partecipazione alla definizione delle regole della scuola è quello per il quale emerge la percentuale più bassa di risposte nelle opzioni "qualche volta" e "spesso" (39%), ma in questo caso in modo coerente con quanto riportato dagli insegnanti. Per il resto, tuttavia, gli studenti esprimono rispetto ai docenti – in modo ancor più marcato che per la SP – una percezione di più limitata partecipazione alla vita e ai processi decisionali della scuola (con percentuali relative agli altri item comprese tra 41,9% e 54,6%).

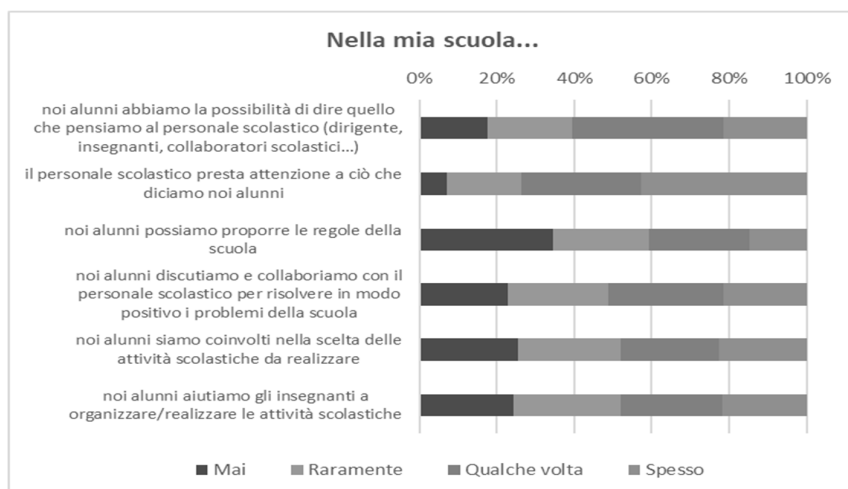


Fig. 5.3 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione a livello di scuola (ICBO1 SP).

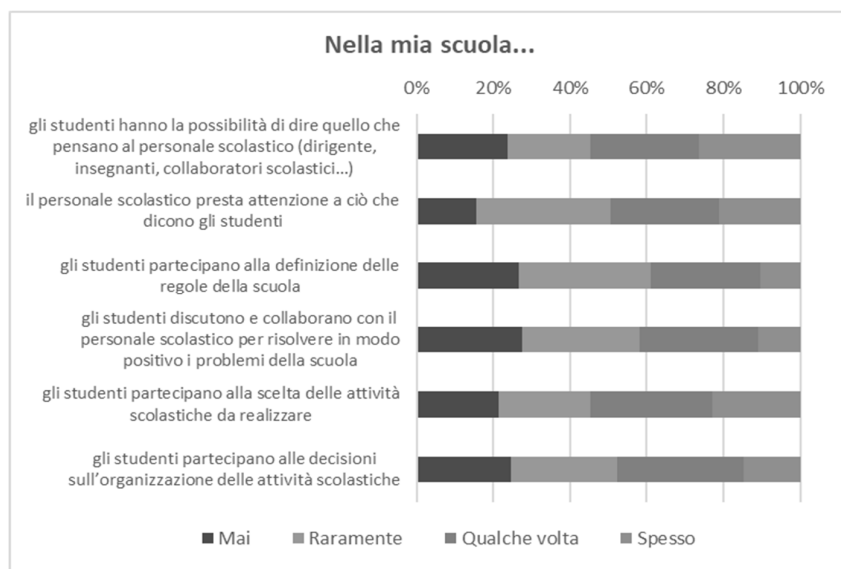


Fig. 5.4 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione a livello di scuola (ICBO1 SSPG).

Rapporto scuola-territorio

I dati illustrati nella seguente Tabella 5.3, riguardanti una domanda inserita nei questionari rivolti agli insegnanti, consentono di allargare lo sguardo oltre i confini della scuola, esplorando in che misura essa promuova la partecipazione degli studenti nella comunità locale attraverso il loro coinvolgimento in attività realizzate con gruppi/enti esterni. Nel complesso, il quadro restituito dai docenti dell'ICBO1 mette in luce che opportunità in tal senso sono offerte tanto agli studenti di SP quanto a quelli di SSPG.

Tab. 5.3 – Partecipazione degli studenti ad attività svolte dalla scuola in collaborazione con gruppi/organizzazioni esterni.

Durante l'a.s. in corso, ha partecipato a qualcuna di queste attività assieme ai suoi studenti?	ICBO1 SP		ICBO1 SSPG	
	Sì	No	Sì	No
Attività legate alla sostenibilità ambientale	68,2%	31,8%	58,3%	41,7%
Attività legate ai diritti umani	57,6%	42,4%	60,9%	39,1%
Attività per persone o gruppi svantaggiati	33,3%	66,7%	37,5%	62,5%
Attività culturali	90,9%	9,1%	62,5%	37,5%
Attività multiculturali e interculturali	66,2%	33,8%	29,2%	70,8%
Attività di sensibilizzazione su temi sociali come povertà, parità di genere, etc.	59,1%	40,9%	83,3%	16,7%
Attività volte a proteggere il patrimonio culturale e storico della comunità locale	27,3%	72,7%	25,0%	75,0%
Visite a istituzioni politiche	21,2%	78,8%	-	100,0%
Eventi sportivi	24,2%	75,8%	45,8%	54,2%
Attività di sensibilizzazione su questioni globali	39,4%	60,6%	50,0%	50,0%

Per quanto concerne la SP, la percentuale più elevata di risposte affermative (90,9%) si registra per attività di natura culturale. Appaiono inoltre consistenti le percentuali relative ad attività legate alla sostenibilità ambientale (68,2%), di carattere multi/interculturale (66,2%), di sensibilizzazione su temi sociali (59,1%) e inerenti ai diritti umani (57,6%).

A livello di SSPG, cresce notevolmente la percentuale relativa alle attività di sensibilizzazione su temi sociali (83,3%), che in questo caso risulta quella più alta, mentre si osserva una marcata contrazione per le attività multi/interculturali (29,2%). Decrescono anche le percentuali relative alle attività culturali (62,5%) e legate alla sostenibilità ambientale (58,3%), che tuttavia rimangono consistenti, mentre aumenta lievemente la partecipazione ad attività legate ai diritti umani (60,9%).

Sia per la SP che per la SSPG si registrano invece bassi livelli di coinvolgimento in attività per persone o gruppi svantaggiati, volte a proteggere il patrimonio culturale-storico locale e in visite a istituzioni politiche.

Partecipazione degli studenti a livello di classe

Scendendo a un livello più “micro” rispetto a quelli fin qui considerati, quest’ambito verte sulla partecipazione degli studenti nelle decisioni riguardanti la vita di classe e i processi di insegnamento-apprendimento.

Le percezioni degli insegnanti di SP in merito a tale dimensione indicano, nel complesso, un buon livello di coinvolgimento (Fig. 5.5): la maggior parte di essi dichiara infatti che i propri alunni partecipano “abbastanza” o “molto” alle decisioni inerenti ai contenuti delle lezioni (74,2%) e all’organizzazione delle attività svolte in classe (71,2%), nonché ai processi di autovalutazione della scuola (95,4%). Emerge tuttavia un andamento diverso per la definizione dei criteri di valutazione, rispetto a cui quasi la metà dei docenti (47%) afferma di coinvolgere gli alunni “poco” o “per niente”.

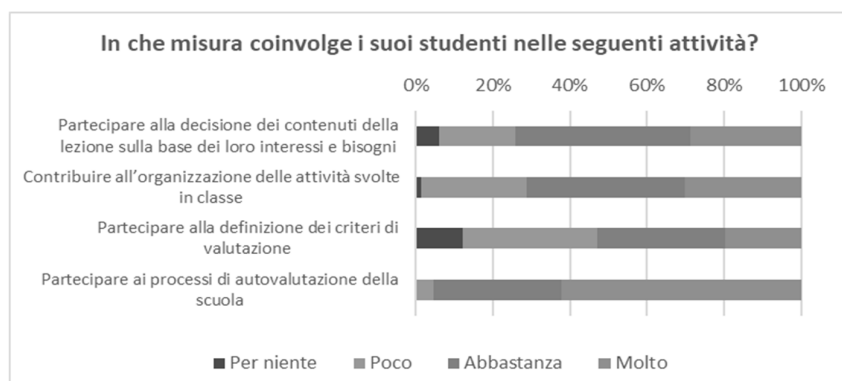


Fig. 5.5 – Percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a livello di classe (ICBO1 SP).

In relazione alla definizione dei criteri di valutazione si osserva una situazione simile anche per i docenti di SSPG (Fig. 5.6), che si inserisce in un quadro di generale diminuzione – rispetto alla SP – dei livelli di partecipazione dichiarati. Considerando gli ulteriori due item proposti solo per la SSPG, spicca tuttavia l’elevata percentuale di docenti (83,3%) che afferma di coinvolgere gli studenti “abbastanza” o “molto” nella definizione delle regole della classe (diversamente da quanto riportato dagli stessi, come abbiamo visto, in merito alla definizione delle regole della scuola).

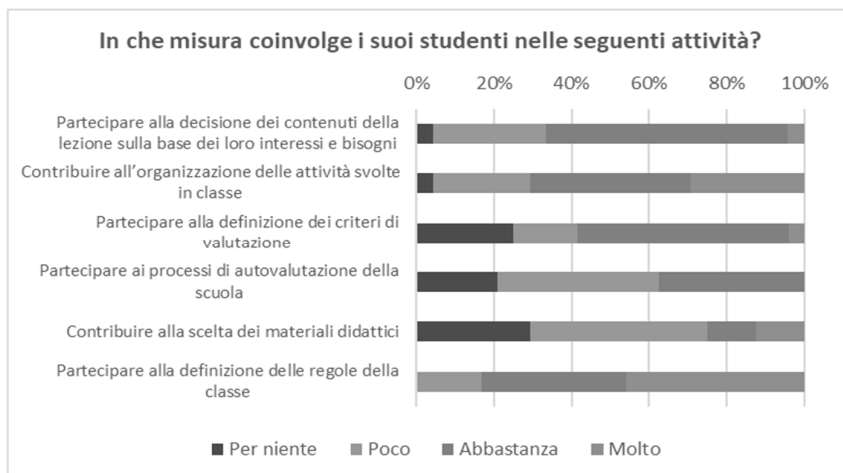


Fig. 5.6 – Percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a livello di classe (ICBO1 SSPG).

Per quanto riguarda le percezioni degli studenti, gli alunni di SP sembrano confermare il buon livello di coinvolgimento dichiarato dagli insegnanti: per tutti gli item considerati, infatti, la maggior parte delle risposte si concentra nelle opzioni “qualche volta” e “spesso” (Fig. 5.7). Le percentuali più alte si riscontrano rispetto alla percezione degli alunni di poter esprimere la propria opinione su quello che si fa in classe (75,1%) e che le loro opinioni vengano ascoltate (79,2%); la percentuale più bassa, ma comunque consistente, emerge rispetto alla possibilità degli alunni di partecipare alla definizione delle regole della classe (67%).

In linea con quanto già rilevato confrontando le risposte dei docenti dei due ordini di scuola, per gli studenti di SSPG si osserva nel complesso un livello più basso di coinvolgimento percepito: rispetto agli alunni di SP, le percentuali di risposta nelle opzioni “qualche volta” e “spesso” sono per tutti gli item decisamente inferiori (Fig. 5.8). Di particolare rilievo appare il fatto che più della metà dei rispondenti (52,3%) riporti che gli studenti partecipano “raramente” o “mai” alla definizione delle regole della classe: tale riscontro evidenzia infatti un considerevole divario rispetto a quanto dichiarato, sul medesimo aspetto, dagli insegnanti (cfr. Fig. 5.6).

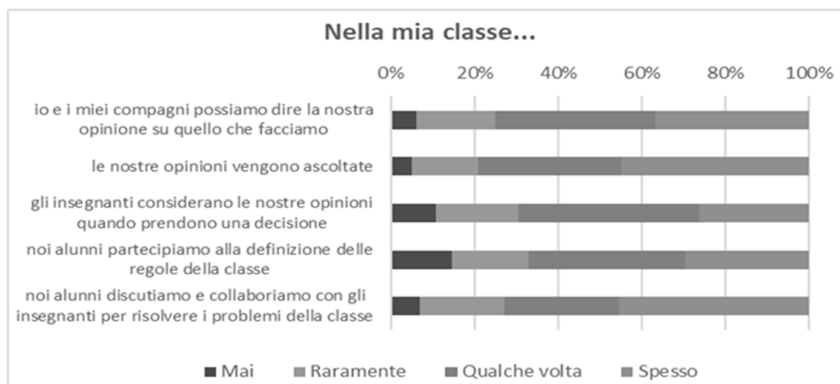


Fig. 5.7 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione a livello di classe (ICBO1 SP).

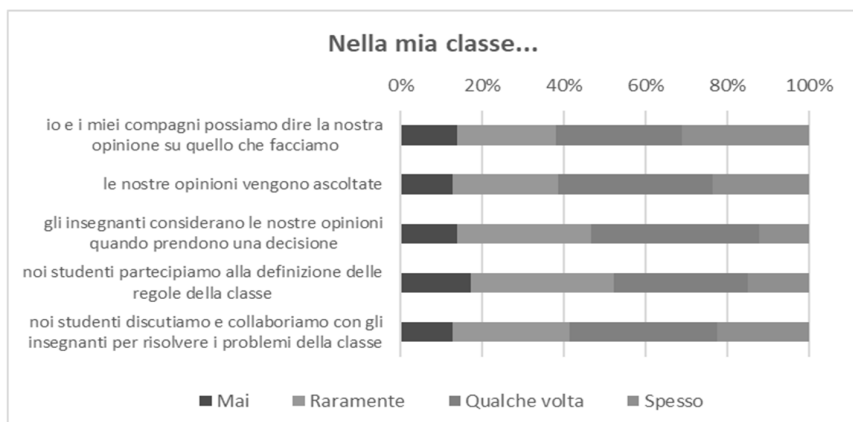


Fig. 5.8 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione a livello di classe (ICBO1 SSPG).

Strategie di valutazione formativa

In relazione alla partecipazione degli studenti a livello di classe, un focus specifico è stato posto sulla valutazione formativa come insieme di strategie fondamentali per promuovere la responsabilizzazione degli studenti rispetto al proprio apprendimento e supportarli nel raggiungimento dei traguardi attesi in una prospettiva di trasparenza ed equità.

A tal proposito, le seguenti Figure 5.9 e 5.10 mostrano un quadro simile tra SP e SSPG con riferimento alle dichiarazioni degli insegnanti.

Come si può osservare, in entrambi i casi essi riportano un ampio uso di pratiche di valutazione formativa quali l'esplicitazione degli obiettivi di apprendimento delle lezioni, la condivisione dei criteri di valutazione relativi alle prove di verifica, la discussione con gli studenti delle difficoltà incontrate nell'affrontare le prove, la restituzione di feedback sulle loro prestazioni e il monitoraggio dei loro progressi.

Per contro, percentuali indicative di un uso poco frequente emergono in entrambi i casi – e in modo ancor più spiccato per la SSPG – soltanto per tre item inerenti al coinvolgimento degli studenti nella costruzione dei criteri di valutazione, in forme di valutazione tra pari e nell'autovalutazione del proprio lavoro, dunque alle strategie maggiormente incentrate sul ruolo attivo degli studenti nei processi di valutazione.

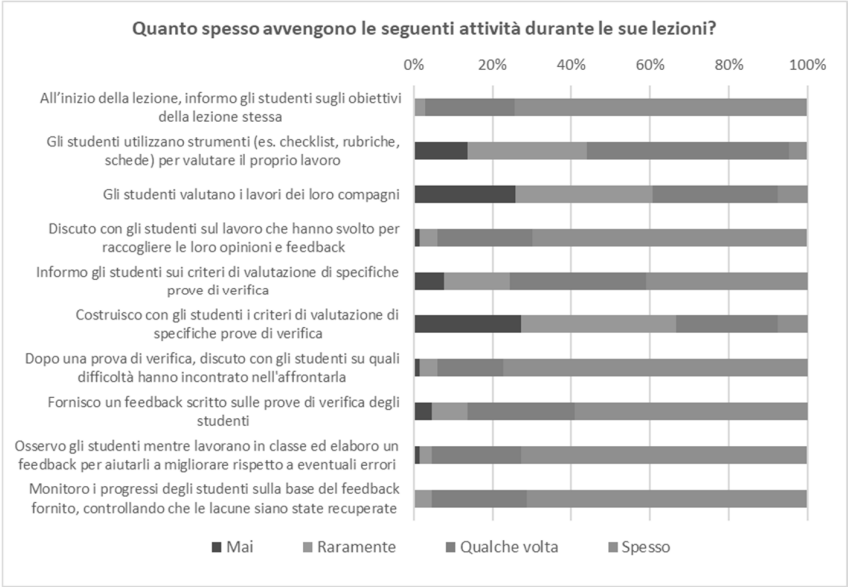


Fig. 5.9 – Pratiche di valutazione formativa riportate dagli insegnanti (ICBO1 SP).

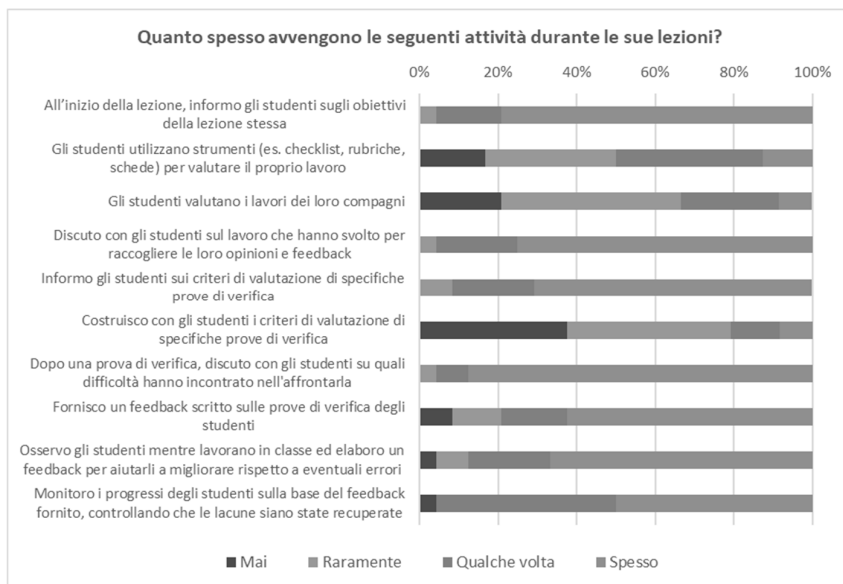


Fig. 5.10 – Pratiche di valutazione formativa riportate dagli insegnanti (ICBO1 SSPG).

In base ai dati riportati nei due grafici successivi, le differenze precedentemente rilevate in riferimento ad altri ambiti tra le percezioni di docenti e studenti si ritrovano anche in merito alla valutazione formativa, soprattutto per la SSPG.

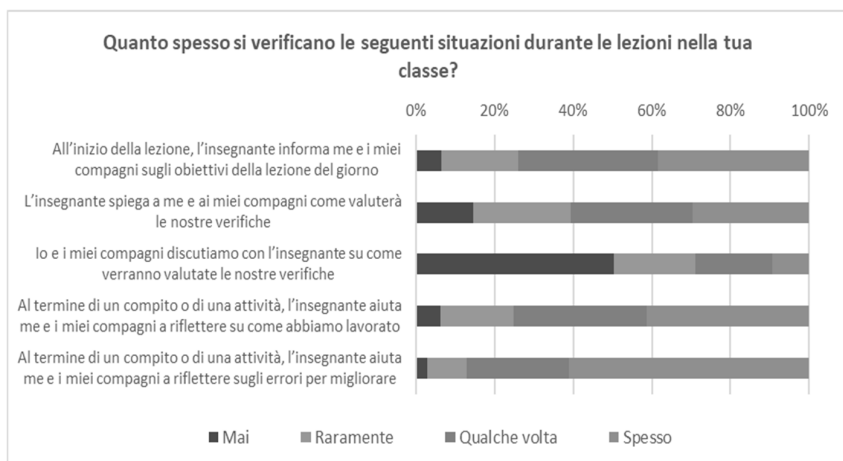


Fig. 5.11 – Pratiche di valutazione formativa riportate dagli studenti (ICBO1 SP).

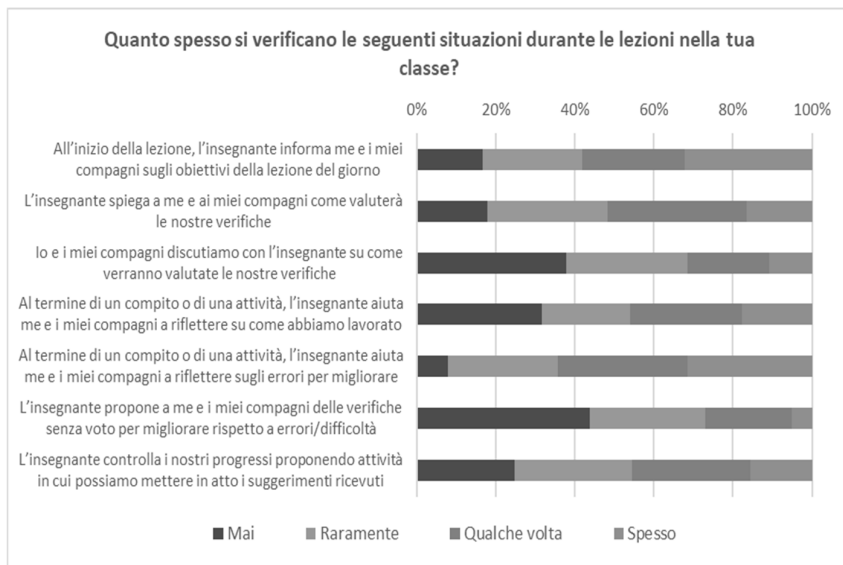


Fig. 5.12 – Pratiche di valutazione formativa riportate dagli studenti (ICBO1 SSPG).

Per quanto concerne la SP (Fig. 5.11), la maggior parte degli alunni riporta, seppur con valori più contenuti rispetto a quelli molto elevati osservati per gli insegnanti, che i propri docenti utilizzano “qualche volta” o “spesso” le pratiche di valutazione formativa considerate. Fa eccezione, tuttavia, l’item relativo alla possibilità degli alunni di discutere con l’insegnante su come verranno valutate le prove di verifica, in cui la maggior parte delle risposte (71%) ricade nelle opzioni “mai” e “raramente”.

Il quadro appare più critico, e più distante da quello restituito dai docenti, per la SSPG, i cui studenti riportano – rispetto agli alunni di SP – un uso più limitato di tutte le pratiche considerate (Fig. 5.12). Indicative di una notevole discrepanza tra percezioni di docenti e studenti della secondaria sono, ad esempio, le percentuali di risposte nelle opzioni “qualche volta” e “spesso” riscontrate per l’esplicitazione degli obiettivi delle lezioni (docenti: 95,8%, studenti: 58%), la condivisione dei criteri di valutazione (docenti: 91,6%, studenti: 51,7%), il monitoraggio dei progressi degli studenti (docenti: 95,8%, studenti: 45,4%).

Da notare, infine, l’elevata percentuale di studenti (73%) che dichiarano che i propri insegnanti “mai” o “raramente” propongono verifiche senza voto utili per migliorare rispetto a errori/difficoltà (item non proposto agli alunni di SP).

Pratiche di educazione civica

Quest'ultimo ambito consente di delineare una sintetica panoramica in merito alle pratiche di educazione civica riportate dai docenti.

Come mostra la Tabella 5.4, tanto gli insegnanti di SP quanto quelli di SSPG dichiarano di ricorrere con una certa frequenza a un'ampia gamma di attività di EC, che spaziano da quelle più "tradizionali" – quali lo studio dei libri di testo ma anche la visione di film, la discussione su specifici temi o questioni, la realizzazione di cartelloni – ad attività più vicine al concetto di "cittadinanza agita" – come il coinvolgimento in progetti per risolvere problemi interni o esterni alla scuola e la partecipazione a manifestazioni pubbliche al di fuori della scuola.

Più raramente, invece, è la scuola – sia primaria che secondaria – ad accogliere visite da parte di attori esterni e poco frequente appare in entrambi gli ordini di scuola anche la lettura di quotidiani.

Solo nella primaria, sono relativamente poco frequenti l'uso delle tecnologie digitali per creare presentazioni da esporre alla classe e la conduzione di ricerche e/o analisi su specifici argomenti, attività che appaiono invece molto diffuse nella secondaria.

Gli insegnanti dichiarano inoltre di adottare, nell'ambito dell'educazione civica, una varietà di metodi e approcci didattici (Tab. 5.5).

Accanto alla lezione frontale – che risulta ampiamente utilizzata (soprattutto nella SP) – si evidenzia in particolare il ricorso a metodologie più attive e partecipative quali il lavoro in piccolo gruppo e la discussione, che la totalità dei docenti di entrambi gli ordini di scuola afferma di utilizzare "qualche volta" o "spesso". Anche i compiti autentici e l'analisi di casi appaiono frequentemente utilizzati (in maggior misura nella SP), mentre il *role play* è relativamente meno diffuso (soprattutto nella SSPG).

Per quanto concerne gli strumenti valutativi (Tab. 5.6), emerge per entrambi gli ordini di scuola un ampio ricorso a modalità di valutazione basate sull'osservazione degli studenti.

Per il resto, la SP si caratterizza per un uso più frequente dell'autovalutazione e della valutazione tra pari, mentre la SSPG per un maggiore ricorso a strumenti di valutazione "tradizionali" quali prove scritte con diverso grado di strutturazione. Tra gli strumenti "alternativi", risultano abbastanza diffusi sia nella SP che nella SSPG i compiti autentici, il *project work* trova un certo riscontro nella secondaria, mentre il portfolio appare poco utilizzato in entrambi i casi.

Tab. 5.4 – Attività di educazione civica riportate dagli insegnanti.

Con che frequenza vengono svolte le seguenti attività nelle lezioni di EC della sua classe? Gli studenti...	ICBO1 SP		ICBO1 SSPG	
	Mai/Raramente	Qualche volta/Spesso	Mai/Raramente	Qualche volta/Spesso
Sono coinvolti in un progetto per risolvere un problema del quartiere o della scuola.	27,7%	72,3%	33,4%	66,6%
Ricevono una visita da parte di un politico/ consigliere/ esperto esterno alla scuola.	59,6%	40,4%	55,6%	44,4%
Discutono assieme all'insegnante su argomenti di attualità.	14,9%	85,1%	11,1%	88,9%
Discutono assieme all'insegnante su questioni controverse.	36,2%	63,8%	27,8%	72,2%
Leggono quotidiani.	74,5%	25,6%	66,7%	33,3%
Vedono film su temi legati all'educazione civica.	29,8%	70,2%	-	100,0%
Realizzano cartelloni su temi di educazione civica.	6,4%	93,7%	11,1%	88,9%
Partecipano a manifestazioni pubbliche, fuori dalla scuola.	31,9%	68,1%	22,3%	77,7%
Presentano alla classe un argomento di educazione civica usando tecnologie digitali	55,3%	44,7%	5,6%	94,4%
Conducono una ricerca e/o analisi su argomenti di educazione civica	57,4%	42,6%	16,7%	83,3%
Studiano sui libri di testo	23,4%	76,6%	11,2%	88,8%
Partecipano a progetti su di una tematica specifica	14,9%	85,1%	-	100,0%

Tab. 5.5 – Metodi e approcci didattici nell'ambito dell'educazione civica riportati dagli insegnanti.

Con quale frequenza utilizza i seguenti metodi e approcci didattici nelle lezioni di EC?	ICBO1 SP		ICBO1 SSPG	
	Mai/Raramente	Qualche volta/Spesso	Mai/Raramente	Qualche volta/Spesso
Lavoro in piccolo gruppo	-	100,0%	-	100,0%
Discussione in aula	-	100,0%	-	100,0%
Role play	39,0%	61,0%	50,0%	50,0%
Compiti autentici e di realtà	19,2%	80,8%	27,8%	72,2%
Lezione frontale	12,7%	87,3%	27,8%	72,2%
Analisi di un caso	25,6%	74,4%	35,9%	64,1%

Tab. 5.6 – Strumenti di valutazione nell'ambito dell'educazione civica riportati dagli insegnanti.

Con quale frequenza utilizza i seguenti strumenti per valutare gli studenti in EC?	ICBO1 SP		ICBO1 SSPG	
	Mai/ Rara- mente	Qualche volta/ Spesso	Mai/ Rara- mente	Qualche volta/ Spesso
Prove scritte non strutturate e semistrutturate	46,8%	53,2%	16,6%	83,4%
Prove scritte strutturate	44,4%	55,6%	31,3%	68,7%
Interrogazioni	42,6%	57,4%	45,5%	54,5%
Osservazione	11,3%	88,7%	5,5%	94,5%
Valutazione tra pari	36,2%	63,8%	55,5%	44,5%
<i>Project work</i>	76,6%	23,4%	50,0%	50,0%
Portfolio	76,6%	23,4%	72,2%	27,8%
Autovalutazione degli studenti	30,5%	69,5%	44,5%	55,5%
Compiti autentici e di realtà	35,0%	65,0%	38,9%	61,1%

5.2.2. Punti di interesse emersi dalle interviste alla dirigente e alle docenti referenti per l'EC

Dalle interviste condotte con la dirigente scolastica e le docenti referenti per l'EC dell'ICBO1 è emerso che l'istituto ha sviluppato un curriculum verticale di EC, articolato in una progettualità ampia che comprende i tre ordini scolastici: infanzia, primaria, secondaria di primo grado. I progetti e le attività proposte delineano un'offerta ricca e diversificata, che spazia dalla sostenibilità ambientale all'educazione alla salute, dalla promozione della legalità fino alle esperienze di volontariato.

Un elemento di rilievo è rappresentato dalle numerose collaborazioni attivate con realtà del territorio, considerate come una risorsa significativa sia per la conoscenza del contesto in cui gli studenti vivono, sia per la promozione del loro protagonismo attivo. Emblematico è in tal senso un esempio riportato dalla referente EC della SSPG, la quale ha menzionato una collaborazione con il Comune di Bologna e la Fondazione Innovazione Urbana, che hanno richiesto un contributo concreto da parte degli studenti nella proposta di idee e nella partecipazione ai processi di progettazione per la realizzazione di una piccola piazza. È stato sottolineato che iniziative di questo tipo favoriscono negli studenti il senso di appartenenza al territorio e la percezione di poter incidere attivamente sulla realtà che li circonda. In questa prospettiva, la scuola si configura anche come un importante tramite per promuovere l'integrazione con la comunità locale.

Tra le buone pratiche di EC assume un ruolo centrale il progetto “Assemblea dei bambini” della scuola primaria, che prosegue nella secondaria – seppur con alcune differenze – attraverso il progetto “Assemblea dei ragazzi”. A livello di classe, le assemblee mensili costituiscono spazi strutturati di espressione personale e di confronto, che trovano una dimensione più ampia anche a livello di istituto durante le assemblee plenarie dei rappresentanti. La dirigente ha evidenziato come l’istituto abbia scelto di creare questa sorta di “piccolo parlamento” interno come spazio pensato per permettere a bambini e ragazzi di esprimere le proprie idee, opinioni e richieste, contribuendo così a rafforzare il loro coinvolgimento nella vita scolastica.

La riflessione sugli ambienti di apprendimento mette in luce l’attenzione alla promozione di principi democratici attraverso la creazione di occasioni di verbalizzazione e condivisione di esperienze e stati d’animo, di espressione del proprio punto di vista e di sviluppo di competenze legate alla partecipazione attiva, finalizzate a vivere la scuola come protagonisti consapevoli e rispettosi. Tuttavia, in particolare con gli studenti della SSPG, emerge la difficoltà di attivare livelli costanti di coinvolgimento e interesse.

In merito alla valutazione, vengono utilizzate rubriche valutative e osservazioni sistematiche, principalmente nell’ambito delle attività connesse alle Assemblee dei bambini e dei ragazzi. Si rilevano tuttavia difficoltà legate alla fase valutativa, rispetto a cui vengono individuate alcune criticità nelle modalità adottate, con particolare riferimento – soprattutto per la SSPG – alla definizione e all’uso di specifici indicatori di qualità.

Nel corso delle interviste sono inoltre emerse criticità legate alla gestione della complessità propria dell’ambito dell’EC, rispetto a cui si evidenziano alcune discrepanze tra quanto dichiarato a livello di curriculum e quanto effettivamente agito nelle pratiche didattiche quotidiane. Infatti, sebbene quasi tutti i docenti promuovano percorsi riconducibili all’area della cittadinanza, risulta complesso coordinare in modo condiviso e collegiale progetti e attività e, di conseguenza, diffondere una visione comune e strutturata dell’EC all’interno dell’istituto. Alla significativa ricchezza dell’offerta formativa sembra dunque contrapporsi una marcata frammentarietà dei percorsi, spesso legati a iniziative individuali o di singoli team docenti. A ciò si legano le problematiche rilevate rispetto alla fase di progettazione, in particolare la difficoltà di concepire e realizzare l’EC come progettazione realmente trasversale e verticale, capace di garantire continuità, coerenza e progressione.

Complessivamente, il quadro che emerge dalle interviste evidenzia un’esperienza di EC ricca e articolata, capace di promuovere partecipazione e protagonismo degli studenti, pur indicando alcune aree di attenzione e opportunità di miglioramento per rafforzare coerenza e continuità dei percorsi sul piano delle pratiche progettuali, didattiche e valutative.

5.3. Lo *whole-school approach* presso l'ICBO2

5.3.1. I questionari rivolti a docenti e studenti: principali risultati

Ripercorrendo i medesimi ambiti tematici già presi in esame in relazione al primo IC, in questa sezione vengono presentati gli esiti dei questionari somministrati a insegnanti e studenti dell'ICBO2.

Partecipazione degli studenti a livello di scuola

Per quanto concerne la partecipazione degli studenti in merito ad aspetti organizzativi e gestionali riguardanti la scuola nel suo complesso, i grafici di seguito riportati mostrano che le percezioni dei docenti appaiono abbastanza diversificate tra i due ordini di scuola.

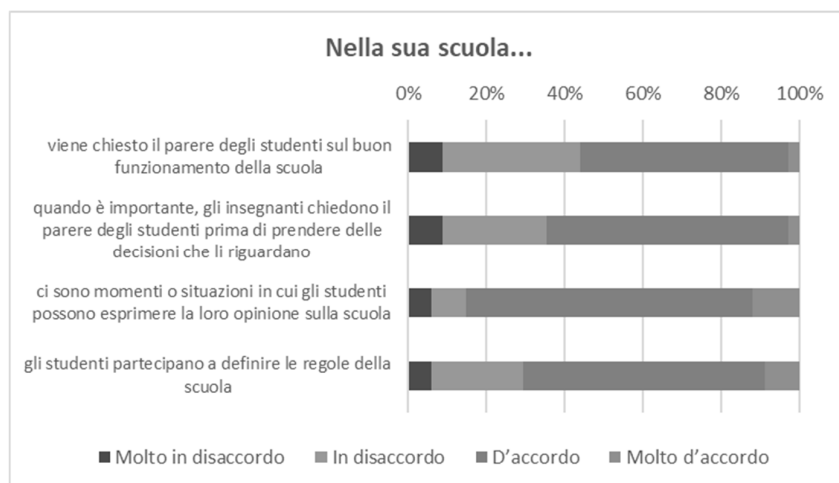


Fig. 5.13 – Percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a livello di scuola (ICBO2 SP).

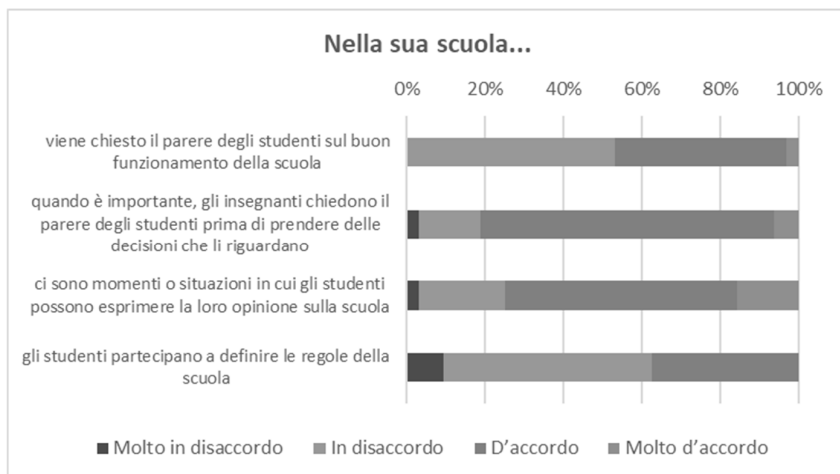


Fig. 5.14 – Percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a livello di scuola (ICBO2 SSPG).

Nella SP emerge, in generale, un buon livello di coinvolgimento degli alunni (Fig. 5.13): la maggior parte degli insegnanti si dichiara infatti “d’accordo” o “molto d’accordo” con le affermazioni proposte. La percentuale più alta si osserva per la possibilità degli alunni di esprimere le loro opinioni sulla scuola (85,3%), mentre quella più bassa (55,9%) concerne la richiesta del loro parere sul buon funzionamento della scuola.

A livello di SSPG (Fig. 5.14) il consenso più ampio emerge invece in riferimento al coinvolgimento degli studenti nelle decisioni che li riguardano (81,3%), risultando inoltre consistente rispetto alla loro possibilità di esprimere la propria opinione sulla scuola (75%). Le percentuali di accordo risultano invece minoritarie per i restanti due item, evidenziando un divario rispetto alla SP che appare particolarmente rilevante in relazione all’ultimo: solo il 37,5% degli insegnanti di scuola secondaria, a fronte del 70,6% di quelli di primaria, concorda con il fatto che gli studenti partecipino alla definizione delle regole della scuola.

Spostando il focus sulle percezioni degli studenti di SP e SSPG (Figg. 5.15 e 5.16), i dati emersi rivelano, nel complesso, livelli di partecipazione decisamente più bassi di quelli riportati dai docenti: per tutti gli item proposti tranne il secondo, infatti, la maggioranza degli studenti di entrambi gli ordini di scuola ha scelto le opzioni di risposta “mai” e “raramente”.

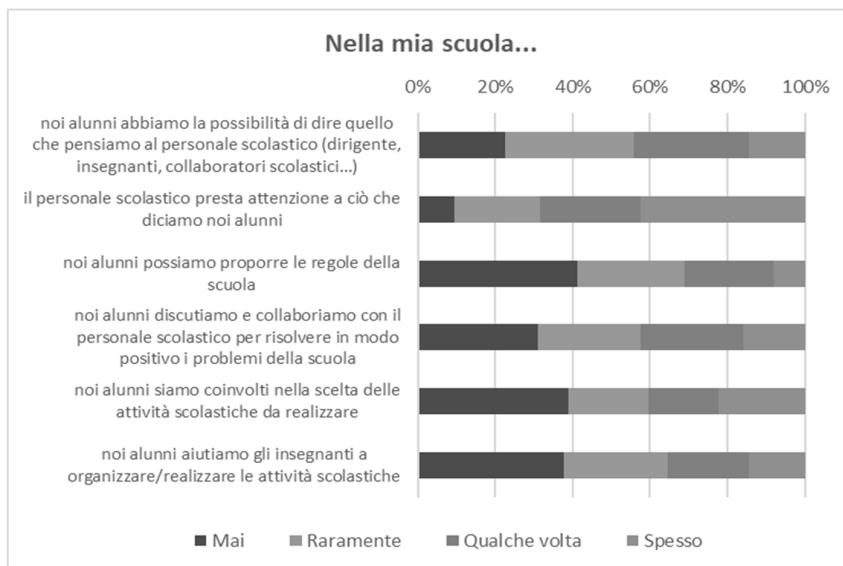


Fig. 5.15 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione a livello di scuola (ICBO2 SP).

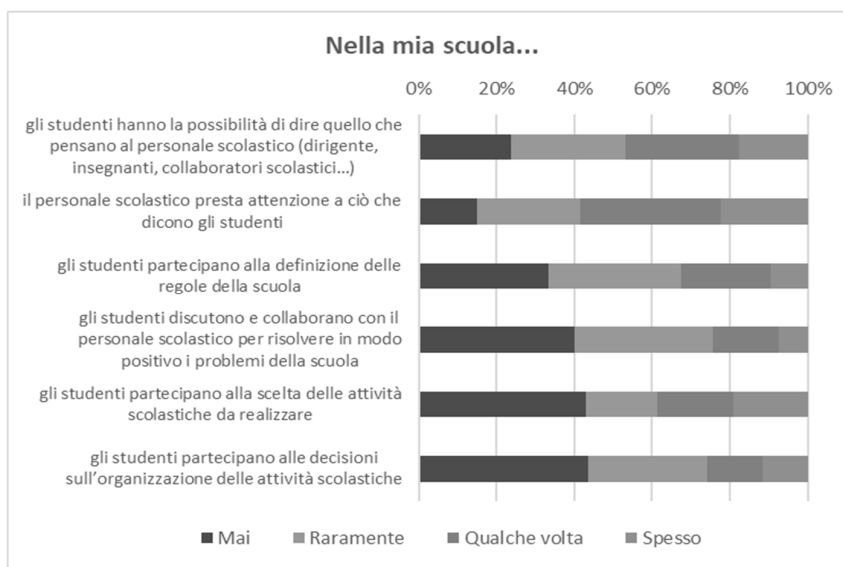


Fig. 5.16 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione a livello di scuola (ICBO2 SSPG).

Rapporto scuola-territorio

Estendendo lo sguardo oltre la scuola, i dati illustrati nella Tabella 5.7 consentono di esplorare in che misura essa promuova la partecipazione degli studenti nella comunità locale attraverso la proposta di attività realizzate in collaborazione con gruppi/enti esterni. A tale riguardo, il quadro restituito dai docenti dell'ICBO2 rivela che le opportunità offerte agli studenti tendono a concentrarsi su alcuni ambiti di attività.

Per quanto concerne la SP, la percentuale più elevata di risposte affermative (82,4%) si registra per quelle di natura culturale; appaiono inoltre consistenti le percentuali relative ad attività legate alla sostenibilità ambientale e ad eventi sportivi (entrambe pari a 64,7%).

A livello di SPGG, la percentuale più alta si osserva invece per le attività di sensibilizzazione su temi sociali (84,4%); una percentuale ragguardevole, pari a 65,6%, si riscontra inoltre per le attività legate ai diritti umani, per quelle culturali e per gli eventi sportivi.

Per contro, livelli di coinvolgimento particolarmente bassi emergono – per entrambi gli ordini di scuola – in merito alle visite a istituzioni politiche e alle attività multi/interculturali, per persone o gruppi svantaggiati, volte a proteggere il patrimonio culturale e storico locale.

Tab. 5.7 – Partecipazione degli studenti ad attività svolte dalla scuola in collaborazione con gruppi/organizzazioni esterni.

<i>Durante l'a.s. in corso, ha partecipato a qualcuna di queste attività assieme ai suoi studenti?</i>	ICBO2 SP		ICBO2 SSPG	
	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Attività legate alla sostenibilità ambientale	64,7%	35,3%	41,9%	58,1%
Attività legate ai diritti umani	47,1%	52,9%	65,6%	34,4%
Attività per persone o gruppi svantaggiati	35,3%	64,7%	15,6%	84,4%
Attività culturali	82,4%	17,6%	65,6%	34,4%
Attività multiculturali e interculturali	11,8%	88,2%	12,5%	87,5%
Attività di sensibilizzazione su temi sociali come povertà, parità di genere, etc.	44,1%	55,9%	84,4%	15,6%
Attività volte a proteggere il patrimonio culturale e storico della comunità locale	14,7%	85,3%	31,2%	68,8%
Visite a istituzioni politiche	11,8%	88,2%	-	100,0%
Eventi sportivi	64,7%	35,3%	65,6%	34,4%
Attività di sensibilizzazione su questioni globali	44,1%	55,9%	50,0%	50,0%

Partecipazione degli studenti a livello di classe

In merito alla partecipazione degli studenti alle decisioni riguardanti i processi di insegnamento-apprendimento nell'ambito della propria classe, le percezioni degli insegnanti di SP indicano, nel complesso, un buon livello di coinvolgimento (Fig. 5.17): la maggior parte di essi dichiara infatti che i propri alunni partecipano “abbastanza” o “molto” alle decisioni inerenti ai contenuti delle lezioni (68,7%) e all'organizzazione delle attività svolte in classe (85,3%), nonché ai processi di autovalutazione della scuola (94,1%). Un andamento differente si riscontra, tuttavia, per la definizione dei criteri di valutazione, rispetto a cui quasi la metà dei docenti (47,1%) afferma di coinvolgere gli alunni “poco” o “per niente”.

In relazione a quest'ultimo aspetto la situazione appare analoga anche per i docenti di SSPG (Fig. 5.18), che per il resto dichiarano – rispetto a quelli di SP – livelli di partecipazione più bassi. Soffermando però l'attenzione sugli ulteriori due item proposti solo per la secondaria, spicca l'elevata percentuale di docenti (81,2%) che afferma di coinvolgere “abbastanza” o “molto” i propri studenti nella definizione delle regole della classe (diversamente da quanto riportato dagli stessi, come abbiamo visto, in merito alla definizione delle regole della scuola).

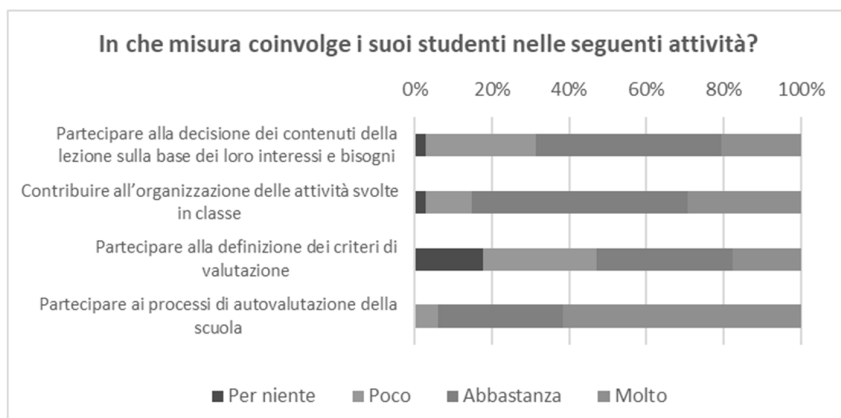


Fig. 5.17 – Percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a livello di classe (ICBO2 SP).

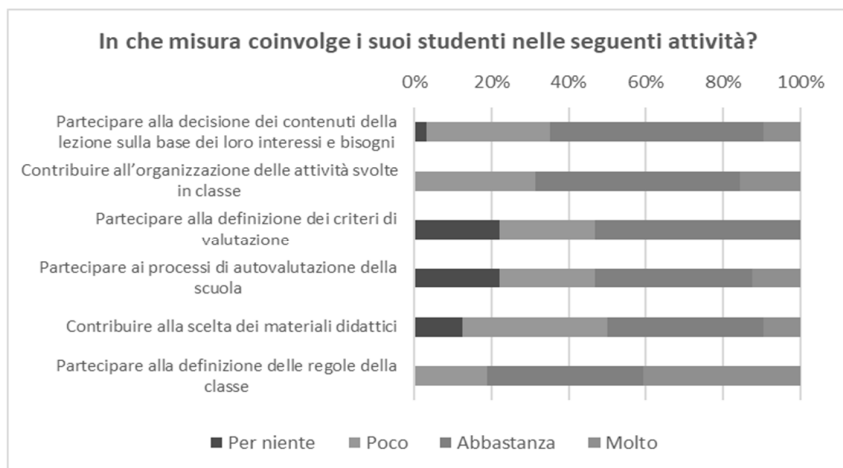


Fig. 5.18 – Percezioni degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti a livello di classe (ICBO2 SSPG).

Per quanto concerne le percezioni degli studenti, gli alunni di SP sembrano confermare il buon livello di coinvolgimento dichiarato dagli insegnanti: per tutti gli item considerati, infatti, si osserva una concentrazione delle risposte nelle opzioni “qualche volta” e “spesso” (Fig. 5.19). Le percentuali meno elevate, ma comunque consistenti, emergono rispetto alla percezione degli alunni di poter partecipare alla definizione delle regole della classe (64,7%) e che gli insegnanti considerino le loro opinioni quando prendono una decisione (64,4%).

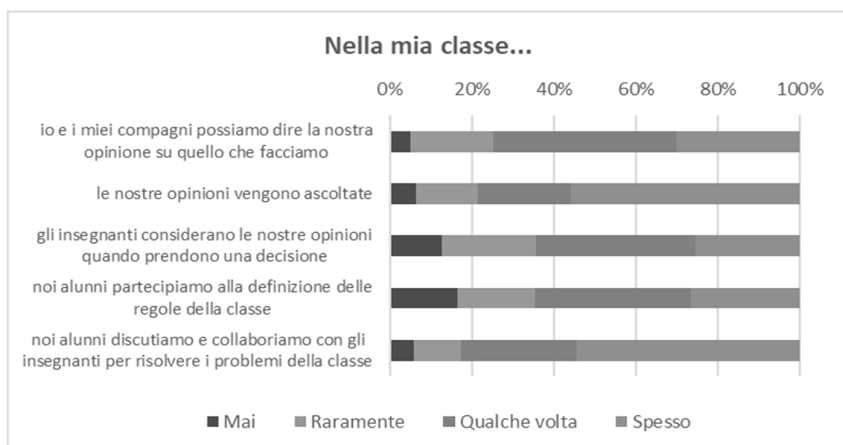


Fig. 5.19 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione a livello di classe (ICBO2 SP).

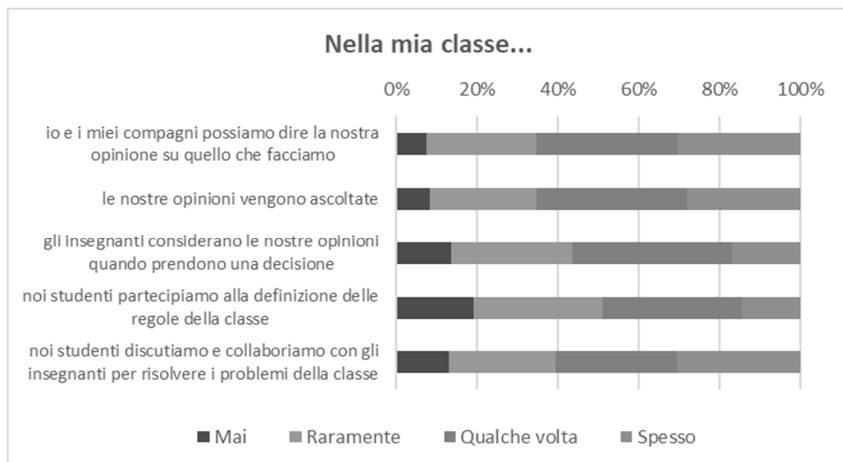


Fig. 5.20 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione a livello di classe (ICBO2 SSPG).

In linea con quanto già rilevato confrontando le risposte dei docenti dei due ordini di scuola, gli studenti di SSPG riportano, nel complesso, un livello di coinvolgimento più basso (Fig. 5.20): rispetto agli alunni di primaria, si riscontra infatti per tutti gli item una diminuzione più o meno marcata delle percentuali di risposta nelle opzioni “qualche volta” e “spesso”.

Di particolare rilievo appare il fatto che più della metà dei rispondenti (52%) affermi che gli studenti partecipano “raramente” o “mai” alla definizione delle regole della classe, dato che evidenzia un considerevole divario rispetto a quanto dichiarato, sul medesimo aspetto, dagli insegnanti (cfr. Fig. 5.18).

Strategie di valutazione formativa

Per quanto concerne il focus posto sulla valutazione formativa, le seguenti Figure 5.21 e 5.22 mettono in luce un quadro simile tra SP e SSPG con riferimento alle dichiarazioni dei docenti.

Come si può osservare, in entrambi i casi gli insegnanti riportano un ampio uso di pratiche di valutazione formativa quali l’esplicitazione degli obiettivi di apprendimento delle lezioni, la condivisione dei criteri di valutazione relativi alle prove di verifica, la discussione con gli studenti delle difficoltà incontrate nell’affrontare le prove, la restituzione di feedback sulle loro prestazioni e il monitoraggio dei loro progressi.

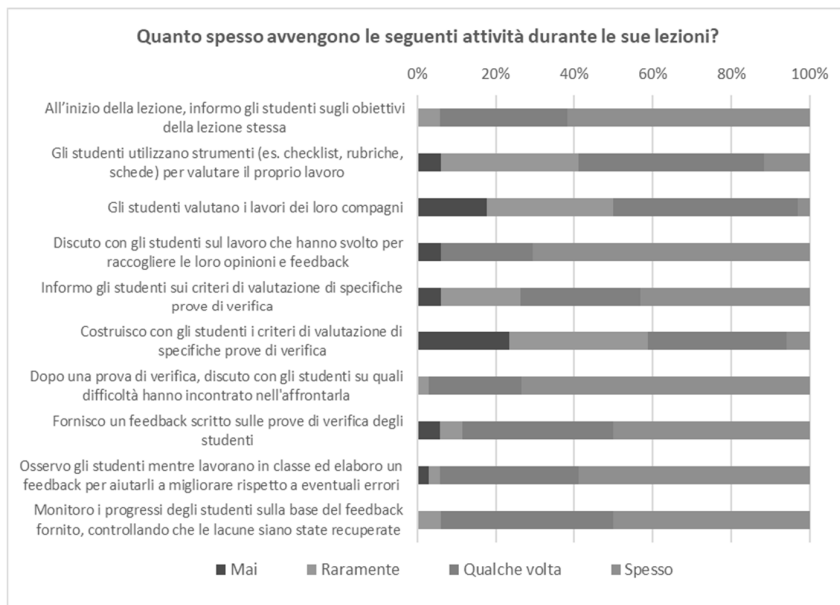


Fig. 5.21 – Pratiche di valutazione formativa riportate dagli insegnanti (ICBO2 SP).

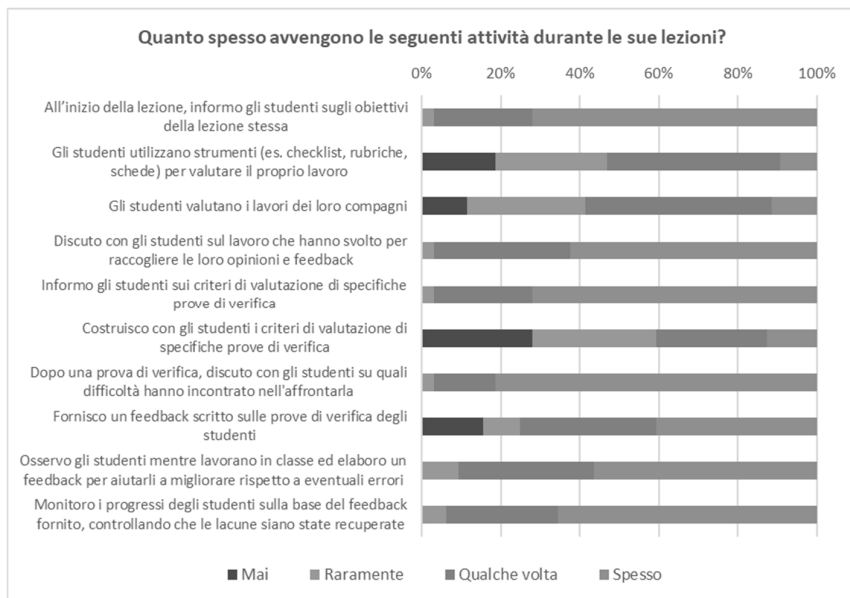


Fig. 5.22 - Pratiche di valutazione formativa riportate dagli insegnanti (ICBO2 SSPG).

Percentuali indicative di un uso meno frequente emergono invece, sia per la SP che per la SSPG, per tre degli item proposti relativi al coinvolgimento degli studenti nella costruzione dei criteri di valutazione, in forme di valutazione tra pari e nell'autovalutazione del proprio lavoro, dunque alle strategie maggiormente incentrate sul ruolo attivo degli studenti nei processi di valutazione. In base ai dati illustrati nelle successive Figure 5.23 e 5.24, le differenze rilevate in riferimento ad altri ambiti tra le percezioni di docenti e studenti emergono anche in merito alla valutazione formativa, soprattutto per la secondaria di primo grado.

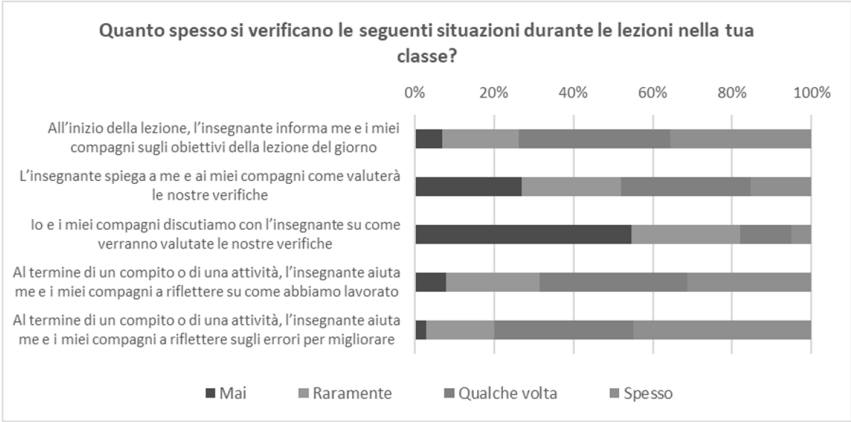


Fig. 5.23 – Pratiche di valutazione formativa riportate dagli studenti (ICBO2 SP).

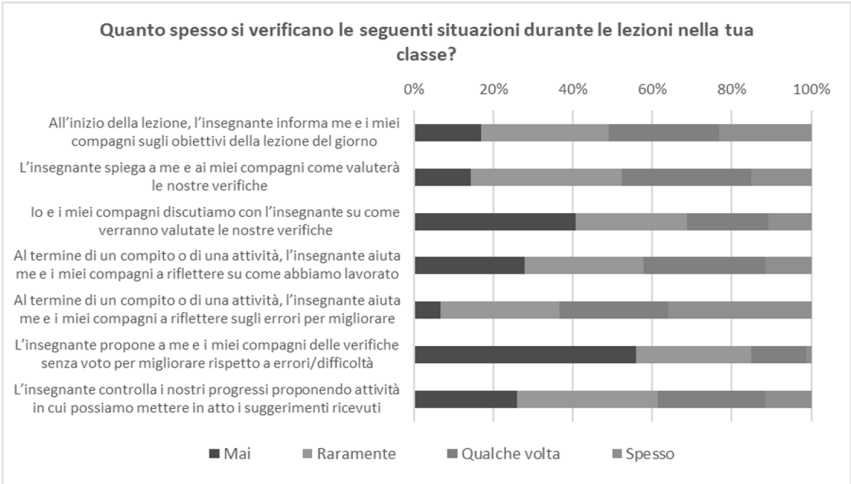


Fig. 5.24 - Pratiche di valutazione formativa riportate dagli studenti (ICBO2 SSPG).

La condivisione delle modalità di valutazione delle verifiche si configura come nodo critico comune: la maggior parte degli studenti di entrambi gli ordini di scuola dichiara infatti che “mai” o “raramente” tali modalità vengono spiegate loro dagli insegnanti (SP: 52%, SSPG: 52,4%) e tantomeno discusse con loro (SP: 82%, SSPG: 68,7%).

Per il resto, gli studenti di scuola secondaria riportano rispetto a quelli di primaria un uso più limitato delle altre pratiche in esame, mettendo in luce una più accentuata discrepanza rispetto al quadro restituito dagli insegnanti. Considerando la percentuale complessiva di risposte che ricadono nelle opzioni “qualche volta” e “spesso”, indicativo in tal senso è l’ampio scarto registrato in merito all’esplicitazione degli obiettivi delle lezioni (docenti: 96,9%, studenti: 51%); focalizzando poi l’attenzione sui due item proposti solo agli studenti di SSPG, uno scarto ancor più ampio si osserva in relazione al monitoraggio dei progressi degli studenti (docenti: 93,7%, studenti: 38,7%).

Appare inoltre degno di nota l’uso molto ridotto di verifiche “formative” (senza voto) riportato dagli studenti: una netta maggioranza dei rispondenti (85%) dichiara infatti che esse vengono proposte dagli insegnanti “raramente” o “mai”.

Pratiche di educazione civica

Quest’ultimo ambito consente di delineare una sintetica panoramica in merito alle pratiche di educazione civica riportate dai docenti.

Come mostra la seguente Tabella 5.8, in generale emerge che gli insegnanti di SSPG dichiarano di ricorrere con maggiore frequenza a quasi tutte le attività considerate, delineando in tal senso una proposta più ricca e diversificata rispetto agli insegnanti di SP.

Per la primaria, le percentuali più elevate di risposte nelle opzioni “qualche volta” e “spesso” si rilevano per lo studio dei libri di testo, la discussione su argomenti di attualità, la visione di film e la realizzazione di cartelloni, che risultano ancor più diffuse nella secondaria.

Molto frequenti nella secondaria sono anche la partecipazione a progetti su tematiche specifiche, la discussione su questioni controverse, lo svolgimento di ricerche e/o analisi su specifici argomenti e l’uso delle tecnologie digitali per creare presentazioni da esporre alla classe.

La lettura di quotidiani appare l’attività meno frequente sia nella primaria che nella secondaria, mentre differenze emergono rispetto alle attività più vicine al concetto di “cittadinanza agita”: sebbene per esse si riscontri in entrambi gli ordini di scuola una frequenza più ridotta rispetto ad attività più “tradizionali”, il coinvolgimento in progetti per risolvere problemi interni o esterni alla scuola risulta più diffuso nella SP, mentre la partecipazione a manifestazioni pubbliche al di fuori della scuola è più frequente nella SSPG.

Tab. 5.8 – Attività di educazione civica riportate dagli insegnanti.

Con che frequenza vengono svolte le seguenti attività nelle lezioni di EC della sua classe? Gli studenti...	ICBO2 SP		ICBO2 SSPG	
	Mai/ Rara- mente	Qualche volta/ Spesso	Mai/ Rara- mente	Qual- che volta/ Spesso
Sono coinvolti in un progetto per risolvere un problema del quartiere o della scuola	44,9%	55,1%	61,6%	38,4%
Ricevono una visita da parte di un politico / consigliere / esperto esterno alla scuola	61,9%	38,1%	46,2%	53,8%
Discutono assieme all'insegnante su argomenti di attualità	28,6%	71,4%	3,8%	96,2%
Discutono assieme all'insegnante su questioni controverse	57,2%	42,8%	15,3%	84,7%
Leggono quotidiani	76,2%	23,8%	84,7%	15,3%
Vedono film su temi legati all'educazione civica	33,4%	66,6%	26,9%	73,1%
Realizzano cartelloni su temi di educazione civica	33,4%	66,6%	7,6%	92,4%
Partecipano a manifestazioni pubbliche, fuori dalla scuola	57,4%	42,6%	45,6%	54,4%
Presentano alla classe un argomento di educazione civica usando tecnologie digitali	57,1%	42,9%	23,0%	77,0%
Conducono una ricerca e/o analisi su argomenti di educazione civica	61,9%	38,1%	19,2%	80,8%
Studiano sui libri di testo	23,8%	76,2%	3,8%	96,2%
Partecipano a progetti su di una tematica specifica	42,9%	57,1%	11,5%	88,5%

Per quanto concerne metodi e approcci didattici adottati nell'ambito dell'EC, sono invece i docenti di SP a dichiarare – per quasi tutte le opzioni proposte – una maggiore frequenza d'uso rispetto a quelli di SSPG (Tab. 5.9). Se in entrambi gli ordini di scuola l'uso molto frequente della lezione frontale si integra con un ampio ricorso a metodologie più attive e partecipative quali la discussione in aula e il lavoro in piccolo gruppo, differenze non trascurabili emergono per i compiti autentici, l'analisi di casi e il *role play*, che nella secondaria appaiono decisamente meno diffusi.

In merito alla valutazione, i docenti di entrambi gli ordini di scuola riportano di utilizzare con una certa frequenza una diversificata gamma di strumenti (Tab. 5.10). Tra quelli più “tradizionali”, le interrogazioni risultano più utilizzate nella SP e le prove scritte con diverso grado di strutturazione nella

SSPG, mentre per l'osservazione degli studenti si riscontra un'analoga frequenza d'uso. Tra gli strumenti "alternativi", risultano abbastanza diffusi sia nella primaria che nella secondaria i compiti autentici, mentre appaiono in entrambi i casi poco utilizzati il *project work* e il portfolio. Infine, la SP si caratterizza rispetto alla SSPG per un uso più frequente della valutazione tra pari e dell'autovalutazione.

Tab. 5.9 – *Metodi e approcci didattici nell'ambito dell'educazione civica riportati dagli insegnanti.*

Con quale frequenza utilizza i seguenti metodi e approcci didattici nelle lezioni di EC?	ICBO2 SP		ICBO2 SSPG	
	Mai/Raramente	Qualche volta/Spesso	Mai/Raramente	Qualche volta/Spesso
Lavoro in piccolo gruppo	4,8%	95,2%	16,0%	84,0%
Discussione in aula	-	100,0%	-	100,0%
Role play	23,8%	76,2%	53,9%	46,1%
Compiti autentici e di realtà	9,5%	90,5%	36,6%	63,4%
Lezione frontale	4,8%	95,2%	7,7%	92,3%
Analisi di un caso	9,6%	90,4%	42,3%	57,7%

Tab. 5.10 – *Strumenti di valutazione nell'ambito dell'educazione civica riportati dagli insegnanti.*

Con quale frequenza utilizza i seguenti strumenti per valutare gli studenti in EC?	ICBO2 SP		ICBO2 SSPG	
	Mai/Raramente	Qualche volta/Spesso	Mai/Raramente	Qualche volta/Spesso
Prove scritte non strutturate e semistrustrate	52,4%	47,6%	30,8%	69,2%
Prove scritte strutturate	42,9%	57,1%	27,0%	73,0%
Interrogazioni	28,6%	71,4%	37,6%	62,4%
Osservazione	30,3%	69,7%	31,4%	68,6%
Valutazione tra pari	39,1%	60,9%	50,0%	50,0%
Project work	61,9%	38,1%	59,9%	40,1%
Portfolio	71,4%	28,6%	77,0%	23,0%
Autovalutazione degli studenti	47,6%	52,4%	53,9%	46,1%
Compiti autentici e di realtà	33,4%	66,6%	32,8%	67,2%

5.3.2. Punti di interesse emersi dalle interviste alla dirigente e alle docenti referenti per l'EC

Dalle interviste condotte con la dirigente scolastica e le docenti referenti dell'IC-BO2 emerge che l'istituto ha elaborato un curricolo verticale di EC la cui progettazione è stata affidata a una Commissione unica per l'EC che ha visto la partecipazione di insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, favorendo così il confronto e la condivisione degli obiettivi educativi. Il curricolo è stato sviluppato in riferimento alle Linee Guida ministeriali, articolando la progettazione educativo-didattica secondo una prospettiva verticale e organizzandola nelle tre macro-aree previste dalla normativa.

Il territorio si configura come una risorsa rilevante per la promozione di esperienze di cittadinanza attiva, sebbene in diversa misura nei due ordini di scuola. Nella primaria le collaborazioni con realtà esterne risultano meno assidue e prevalentemente orientate a progetti di educazione stradale, in collaborazione con la Polizia Locale, e ad attività connesse alla legalità, anche con il coinvolgimento dell'Arma dei Carabinieri. Nella secondaria di primo grado, invece, la rete con gli enti e le associazioni del territorio appare più ampia e consolidata, dando luogo a un'offerta progettuale particolarmente ricca e diversificata, che spazia dalla sostenibilità ambientale ai temi dell'orientamento, dalla Costituzione alla memoria storica, dalla violenza di genere ai diritti umani.

Numerose sono le iniziative che promuovono il protagonismo attivo degli studenti della SSPG grazie alla collaborazione con realtà del territorio. In particolare, come menzionato sia dalla dirigente che dalla referente EC, nel corso del corrente anno scolastico le classi terze sono state coinvolte in un percorso significativo sul tema della memoria realizzato in sinergia con l'ANED e la Pubblica Assistenza, culminato in un viaggio d'istruzione a Mauthausen e Salisburgo. Esperienze come questa sono considerate importanti per rafforzare la consapevolezza storica e civica degli studenti, favorendo al contempo una cittadinanza attiva e responsabile.

Tra le buone pratiche di EC finalizzate a favorire la partecipazione degli studenti a livello di classe, nella SSPG si segnala l'adozione da parte di alcuni docenti del progetto di "assemblea di classe", che prevede l'elezione di rappresentanti degli studenti incaricati di farsi portavoce delle istanze emerse all'interno del gruppo. Analogamente, nella SP la partecipazione degli alunni è promossa attraverso pratiche consolidate di votazione in classe su diversi tipi di decisioni, favorendo l'esercizio del confronto democratico e l'assunzione di responsabilità condivise.

La riflessione sugli ambienti di apprendimento evidenzia inoltre un'attenzione diffusa alla promozione di principi democratici fondamentali, che si concretizza nell'offrire agli studenti opportunità di verbalizzazione e condivisione di esperienze e stati d'animo, di espressione del proprio punto di vista, di lavoro cooperativo, di sviluppo del pensiero critico e metacognitivo. Tali pratiche mirano a sostenere la partecipazione attiva degli studenti e a favorire lo sviluppo della consapevolezza di sé e della realtà, sebbene talvolta – soprattutto con gli studenti della SSPG – emerga la difficoltà di mantenere livelli costanti di coinvolgimento e interesse.

Per quanto riguarda la valutazione, nella secondaria è stata predisposta una rubrica valutativa che prende in considerazione conoscenze, abilità e competenze nell'ambito dell'EC. Tuttavia, viene riconosciuta la complessità legata in particolare alla valutazione delle competenze, che richiedono osservazione e rilevazione "in situazione". Più in generale, viene segnalata per entrambi gli ordini di scuola la necessità di strumenti più adeguati, evidenziando il bisogno espresso dagli insegnanti di dotarsi di griglie per l'osservazione sistematica da utilizzare durante le attività di EC, in particolare nei compiti di realtà.

Ulteriori criticità emergono in riferimento alla gestione della complessità dell'EC. Si riscontrano discrepanze tra quanto dichiarato a livello di curriculum e quanto effettivamente agito nelle pratiche didattiche, nonché difficoltà a coordinare in modo condiviso i progetti e le attività promuovendo una visione comune e strutturata dell'EC.

A ciò si legano le problematiche evidenziate rispetto alla fase di progettazione, soprattutto nel dare concreta attuazione a un'impostazione dell'EC realmente trasversale e verticale.

Nel complesso, il quadro restituito dalle interviste rivela una diffusa attenzione ai temi dell'EC e agli ambienti di apprendimento democratici, accompagnata da un interesse condiviso a rafforzare e migliorare gli aspetti critici rilevati in merito alle pratiche progettuali, didattiche e valutative al fine di rendere i percorsi più coerenti, continui e strutturati.

5.4. Quali prospettive per i percorsi di R-F nei due IC di Bologna?

Nel complesso, l'analisi dei dati quanti-qualitativi raccolti nell'ambito degli studi di caso ha messo in luce come i due IC coinvolti – pur con alcune differenze – mostrino un profilo simile in merito alle dimensioni indagate, rispetto alle quali emergono punti di forza ma anche aree di miglioramento.

Nel tentativo di offrire un quadro di sintesi, si possono evidenziare i seguenti aspetti:

- la partecipazione attiva e responsabile degli studenti alla vita scolastica, di classe e ai processi didattici e valutativi sembra favorita in entrambi i contesti, ma si rilevano differenze sia tra SP e SSPG (a livello di secondaria gli studenti partecipano meno), sia tra opinioni di docenti e studenti (questi ultimi esprimono, generalmente, una percezione di più limitata partecipazione rispetto a quanto dichiarato dai primi);
- entrambi gli IC si contraddistinguono per un buon livello di apertura al territorio, che si configura – soprattutto nella SSPG – come una risorsa significativa per promuovere la partecipazione degli studenti nella comunità locale attraverso attività e progetti realizzati in collaborazione con realtà esterne alla scuola;
- anche grazie a tale rapporto con il territorio, entrambi i contesti scolastici si caratterizzano per un’offerta formativa relativa all’ambito dell’EC che appare ricca e diversificata, ma generalmente “frammentata” (a causa della difficoltà a coordinare in modo condiviso e collegiale percorsi e attività, che rimangono prevalentemente legati all’iniziativa individuale di singoli insegnanti) nonché connotata da pratiche progettuali e valutative poco “sistematiche” e non sempre allineate all’esigenza di promuovere/verificare lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva.

Il quadro emerso ha dunque fornito utili spunti e indicazioni per la realizzazione dei percorsi di R-F successivi alla conduzione degli studi di caso, consentendo di individuare prospettive di lavoro orientate a consolidare alcuni elementi di criticità sopra delineati facendo leva, al contempo, sulle potenzialità rilevate. In tal senso, due importanti direttrici messe a fuoco per entrambi gli IC (sia a livello di SP che di SSPG) riguardano:

- la promozione di modalità di lavoro collegiali e interdisciplinari, proponendo il percorso di R-F come opportunità per “collaudare” un approccio replicabile ed estendibile in futuro per rafforzare strutturazione e coerenza delle attività di EC, in un’ottica trasversale nonché verticale;
- l’adozione di modalità sistematiche e “situate” di progettazione e valutazione, prefigurando percorsi didattici centrati sul coinvolgimento degli studenti nella risoluzione di problemi reali interni o esterni alla scuola, definendone chiaramente obiettivi, contenuti e modalità di attuazione, mettendo a punto procedure e strumenti per la valutazione (e autovalutazione) di processi e risultati volti a garantirne trasparenza, validità e attendibilità.

6. Gli ambienti democratici di apprendimento nelle scuole di Verona

di *Camilla Pirrello e Alessia Bevilacqua**

6.1. Istituto Comprensivo ICVR1

6.1.1. Scuola Primaria dell'ICVR1

Educazione civica e alla cittadinanza a livello di classe

Docenti e studenti concordano nel descrivere un contesto di partecipazione attiva e crescente (Fig. 6.1 e Fig 6.2). La maggioranza degli insegnanti coinvolge gli alunni nella definizione delle regole di classe, nell'organizzazione delle attività e, in misura minore, nella scelta dei contenuti di lezione, così da valorizzarne interessi e bisogni. Oltre la metà riferisce di condividere i criteri di valutazione, anche se la co-costruzione è ancora poco sistematica. Gli studenti confermano questo orientamento: il 75,9% dichiara di poter esprimere la propria opinione su come gli insegnanti li aiutano, il 74,6% sull'organizzazione dello spazio, il 78,2% sui compiti e il 66,3% sulle regole. La possibilità di incidere sul “come si insegna” appare invece più limitata (55% “spesso”, 45% “raramente”). Dalle interviste emerge che l'Istituto promuove una cultura del dialogo e della corresponsabilità, favorita dal confronto tra plessi e ordini. La dirigente sottolinea che il percorso di educazione civica si estende anche all'infanzia “per avere un continuum nelle azioni legate alla cittadinanza”, con docenti “molto motivati” che vi lavorano in forma sperimentale.

* L'attribuzione del capitolo è equamente divisa fra le due autrici.

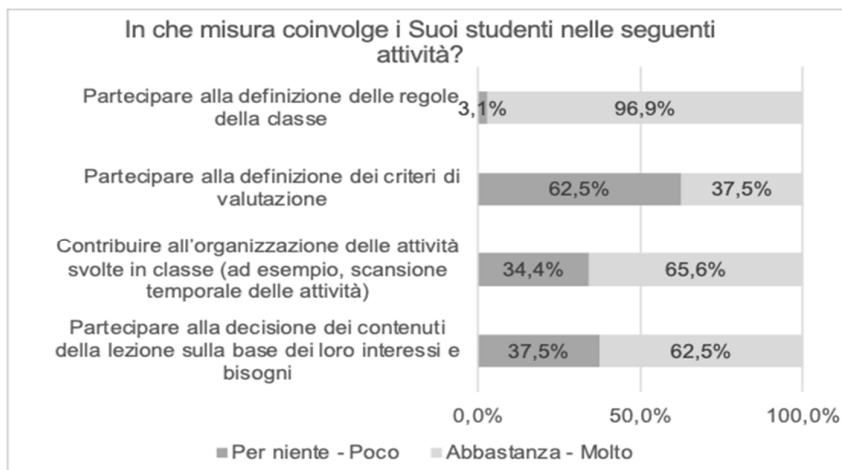


Fig. 6.1 – Percezioni degli insegnanti sul coinvolgimento degli studenti nelle attività di classe (IC-VR1 SP).

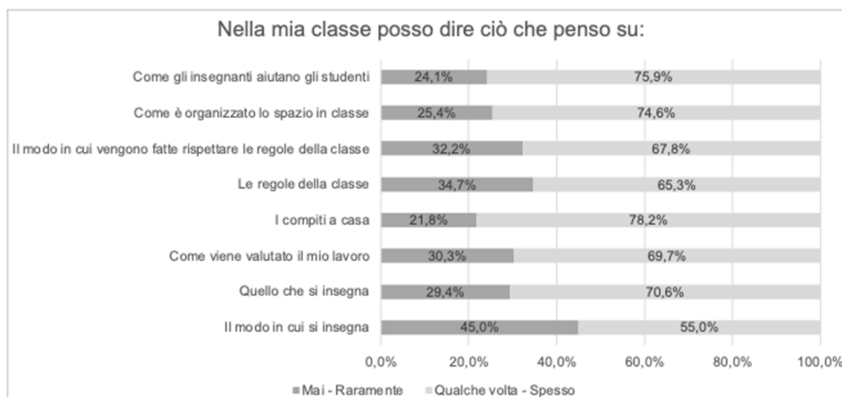


Fig. 6.2 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione alle attività di classe (IC-VR1 SP).

Il clima relazionale risulta ampiamente positivo. I docenti descrivono relazioni di fiducia e rispetto reciproco: oltre il 90% ritiene che gli alunni collaborino e si trovino bene tra loro. Gli studenti confermano tale percezione: il 97,5% dichiara che gli insegnanti li fanno sentire parte del gruppo e il 95% che contribuiscono al loro benessere. Il 95,8% considera la propria classe “un bel posto per imparare”. Le interviste confermano che la popolazione scolastica eterogenea è accolta in un clima “improntato all’inclusività”, dove l’attenzione alla persona e al percorso di ciascuno sostiene senso di appartenenza e motivazione.

Tutti i docenti affermano di discutere con gli studenti le difficoltà incontrate nelle prove; il 93,8% fornisce *feedback* scritti e monitora i progressi individuali. Gli studenti, coerentemente, dichiarano di essere informati sugli obiettivi (82,4%) e sui criteri di valutazione (65%), e di ricevere aiuto nel riflettere sugli errori (96,7%). Solo il 36,7% partecipa però alla definizione dei criteri. I *focus group* segnalano alcune criticità: la difficoltà di distinguere le competenze civiche da quelle disciplinari e la tendenza alla “burocratizzazione” della documentazione. Un’insegnante afferma: “È più difficile rendere su carta ciò che si fa, che farlo”. La valutazione formativa appare dunque diffusa, ma bisognosa di maggiore sistematicità e strumenti condivisi.

Educazione civica e alla cittadinanza a livello di scuola

La partecipazione alla vita di istituto è considerata positiva ma con margini di miglioramento. Oltre la metà dei docenti collabora alla progettazione didattica e si impegna nella gestione dei conflitti tra alunni; il 62,5% coopera con le famiglie, mentre meno della metà partecipa a gruppi di miglioramento o tutoraggio. Gli studenti descrivono un grado di coinvolgimento simile: circa il 50% riferisce di poter contribuire all’organizzazione delle attività (52,5%), di discutere con il personale scolastico (58,8%) e di esprimere la propria opinione (53,3%). Solo un terzo (36,7%) partecipa alla definizione delle regole, ma l’88,3% si sente ascoltato e rispettato. Dalle interviste emerge una scuola aperta al dialogo, dove la dirigente considera la trasparenza nella progettualità un segno di democrazia: “Illustrare la progettualità a inizio anno è una forma di condivisione degli intenti con i genitori”. Tuttavia, i docenti lamentano la mancanza di una visione comune tra ordini di scuola: “Manca un percorso fatto insieme”.

Sia docenti sia studenti descrivono un clima disteso e collaborativo. L’84,4% dei docenti rileva relazioni di rispetto e aiuto reciproco tra gli alunni e ritiene le relazioni tra insegnanti e studenti caratterizzate da fiducia (81,3%). Gli studenti esprimono un forte senso di appartenenza e di benessere nella scuola. Le fonti qualitative evidenziano tuttavia alcune tensioni: discontinuità tra primaria e secondaria (“i bambini si trovano disorientati... qua guardiamo la persona, di là la prestazione”) e scarsa coerenza con le famiglie (“A scuola insegni a risolvere con le parole, poi vedi il papà che dice di mollare un pugno”). Queste divergenze rivelano la necessità di rafforzare le alleanze educative.

Il 16,7% dei docenti segnala la partecipazione degli alunni ad attività culturali o sportive, il 14,8% a progetti ambientali e il 13,9% a iniziative sociali (povertà, parità di genere, violenza). Attività su diritti umani o istituzioni politiche risultano più rare. La scuola mantiene però una rete attiva di collaborazioni: laboratori con esperti, esplorazioni del territorio, progetti riguardanti la legalità e la sostenibilità. Il referente EC evidenzia: “Il bambino non

conosce solo la propria scuola, ma va anche fuori a conoscere un po' il mondo". Si avverte, tuttavia, l'esigenza di coordinare meglio le proposte esterne per evitare sovrapposizioni e garantire coerenza progettuale.

L'insegnamento dell'Educazione civica e alla cittadinanza

Le attività di educazione civica appaiono numerose e integrate nel curriculum. Come si osserva nella Tabella 6.1, il 92,3% dei docenti promuove discussioni su temi di attualità e realizzazione di cartelloni, l'84,6% progetti specifici (bullismo, sicurezza online), il 73,1% attività su testi scolastici e il 61,5% visioni di film. Attività di ricerca autonoma o pubbliche risultano meno frequenti (42,3%). Gli studenti confermano: l'88,2% realizza cartelloni, l'83,2% partecipa a progetti e l'81,7% a discussioni. Circa il 67,5% segnala esperienze di *problem solving* nel territorio e il 49,2% la partecipazione a manifestazioni pubbliche. Dalle interviste emerge che il curriculum è articolato in tre macroaree (Costituzione, sostenibilità, cittadinanza digitale) e coordinato da una commissione. Peculiare è l'estensione verticale dell'ECC alla scuola dell'infanzia, un "lavoro lento, che necessita di lievitazione" ma ritenuto essenziale per costruire continuità.

Docenti e studenti convergono sull'importanza di trattare temi ambientali, diritti e uguaglianza. L'84,6% dei docenti si dichiara preparato su questioni globali, parità di genere, povertà e tutela dell'ambiente; tutti si sentono competenti sui diritti umani. Più difficili gli argomenti politico-istituzionali: solo il 50% si dice preparato sulle organizzazioni internazionali e il 73,1% ammette lacune sulla conoscenza delle leggi italiane. Gli studenti indicano come temi maggiormente trattati la protezione dell'ambiente (95%) e la credibilità delle informazioni online (80,7%), seguiti da uguaglianza (79,5%), diritti umani (78,2%) e cambiamento climatico (73,9%). I temi dell'immigrazione e delle istituzioni internazionali risultano più marginali.

Rispetto alle strategie didattiche utilizzate per promuovere l'ECC, l'80,8% dei docenti adotta compiti autentici, il 65,4% *circle time* e analisi di caso, il 61,5% *role playing*. Prevale il lavoro in gruppo e la discussione, mentre la lezione frontale è residuale. Gli studenti descrivono un apprendimento attivo ma ancora guidato dagli insegnanti. I dati qualitativi segnalano la difficoltà di applicare metodologie attive in discipline come la matematica e un certo sbilanciamento di priorità verso le STEM e la robotica. "L'educazione civica c'è, ma è lasciata all'iniziativa dei singoli", osserva il referente, auspicando più formazione e visione comune.

Tab. 6.1 – Attività di Educazione civica riportate dagli insegnanti e dagli studenti SP IC-VR1.

Attività di educazione Civica:	IC-VR1 SP Insegnanti		IC-VR1 SP Studenti	
	Mai/ Raramente	Qualche volta/ Spesso	No	Sì
Partecipazione a progetti su una tematica specifica (ad es. bullismo)	15,4%	84,6%	16,8%	83,2%
Studio sul libro di testo	26,9%	73,1%	12,6%	87,4%
Conduzione di una ricerca e/o analisi su argomenti di EC	57,7%	42,3%	-	-
Presentazione alla classe di un argomento di EC usando tecnologie digitali	57,7%	42,3%	-	-
Lettura di quotidiani in classe	92,3%	7,7%	80,0%	20,0%
Visione di film su tematiche legati all'EC	38,5%	61,5%	24,2%	75,8%
Realizzazione di cartelloni su temi di EC	7,7%	92,3%	11,8%	88,2%
Partecipazione a manifestazioni pubbliche, fuori dalla scuola	46,2%	53,8%	50,8%	49,2%
Discussione collettiva su argomenti di attualità	7,7%	92,3%	18,3%	81,7%
Discussione collettiva su questioni controverse	61,5%	38,5%	-	-
Coinvolgimento in un progetto per risolvere un problema del quartiere o della scuola	46,2%	53,8%	32,5%	67,5%
Visita da parte di un politico / consigliere / esperto esterno alla scuola	69,2%	30,8%	40,8%	59,2%

Rispetto agli strumenti di valutazione, il 73,1% dei docenti usa *checklist* e schede di osservazione, il 65,4% promuove l'autovalutazione e il 57,7% compiti autentici. La metà propone prove strutturate, mentre strumenti riflessivi (portfolio, *project work*, valutazione tra pari) sono rari. Gli studenti riconoscono la presenza di *feedback* personalizzati ma una scarsa partecipazione alla definizione dei criteri. Le interviste confermano la necessità di “chiarire criteri ed evidenze” e di evitare eccessiva burocratizzazione. Si propone di concentrarsi su strumenti snelli e coinvolgimento attivo degli alunni. Con riferimento agli elementi organizzativi, i docenti e il referente chiedono una pianificazione più solida: obiettivi comuni, tappe definite e meno improvvisazione (“unità costruite alla velocità della luce solo perché serve un voto”). Tra gli ostacoli emergono soprattutto la mancanza di tempo e il peso della burocrazia; tra le risorse, invece, spiccano la motivazione del personale e il valore

di percorsi di *coaching* su bisogni specifici. “Gente motivata non dovrebbe mancare mai... con poche risorse si ottengono risultati”, afferma la dirigente. È auspicato un formato ibrido di formazione, con incontri in presenza e monitoraggio *online*, e un maggiore allineamento con le famiglie, affinché i messaggi di cittadinanza trovino coerenza anche fuori dalla scuola.

Discussione su aspetti che potrebbero essere oggetto di R-F

Le evidenze raccolte evidenziano la necessità di coniugare ricerca e formazione per migliorare la qualità democratica della vita scolastica. I percorsi di accompagnamento della seconda fase del progetto mirano a integrare riflessione e azione nella pratica didattica, valorizzando le esperienze di docenti e studenti. Nel caso della scuola primaria dell'ICVR1, la Ricerca-Formazione prende avvio da un bisogno condiviso: rafforzare nei bambini la capacità di comportarsi in modo rispettoso e consapevole anche in contesti meno familiari, superando la tendenza a legare i comportamenti alla persona più che alla regola. Come affermato da un'insegnante, “devono abituarsi a essere educati con tutti”. L'obiettivo è sviluppare autonomia, responsabilità e interiorizzazione dei valori di convivenza, rafforzando così l'identità della scuola come ambiente democratico di apprendimento.

6.1.2. Scuola Secondaria dell'ICVR1

Educazione civica e alla cittadinanza a livello di classe

I docenti e gli studenti convergono nel riconoscere una maggiore partecipazione nelle dimensioni strutturali della vita di classe, mentre emergono divergenze riguardo alla considerazione del coinvolgimento rispetto al processo valutativo e al supporto didattico (Fig. 6.3 e Fig 6.4). Gli insegnanti dichiarano di coinvolgere maggiormente gli alunni nella definizione delle regole della classe, ambito in cui si registra il livello più alto di partecipazione. Più della metà afferma inoltre di includerli nell'organizzazione delle attività e nella scelta dei contenuti delle lezioni sulla base dei loro interessi e bisogni. Il coinvolgimento risulta più ridotto quando si considerano attività come la definizione dei criteri di valutazione, l'autovalutazione della scuola e la selezione dei materiali didattici. Le risposte degli studenti offrono un quadro complessivamente coerente con quello dei docenti, ma con alcune sfumature diverse. Circa la metà degli studenti riferisce di avere l'opportunità di dire ciò che pensa su elementi organizzativi e didattici di base: organizzazione dello spazio d'aula, modalità di applicazione delle regole, regole stesse, contenuti e modalità di insegnamento. Le percentuali oscillano infatti tra il 46% e il 53%, in linea con quanto dichiarato dagli insegnanti per queste

stesse aree. Tuttavia, quando lo sguardo si sposta su aspetti più legati alla relazione educativa e al lavoro scolastico, come il modo in cui gli insegnanti li aiutano, il modo in cui viene valutato il loro lavoro o i compiti a casa, la percezione degli studenti cala sensibilmente, assestandosi attorno al 30%. In questi ambiti, la partecipazione viene dunque percepita come più limitata dagli studenti rispetto a quanto riportato dai docenti.

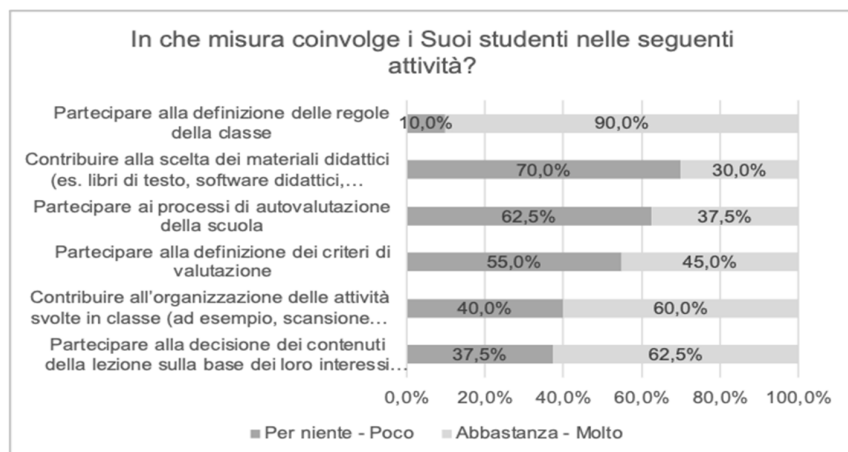


Fig. 6.3 – Percezioni degli insegnanti sul coinvolgimento degli studenti nelle attività di classe (IC-VR1 SSPG).

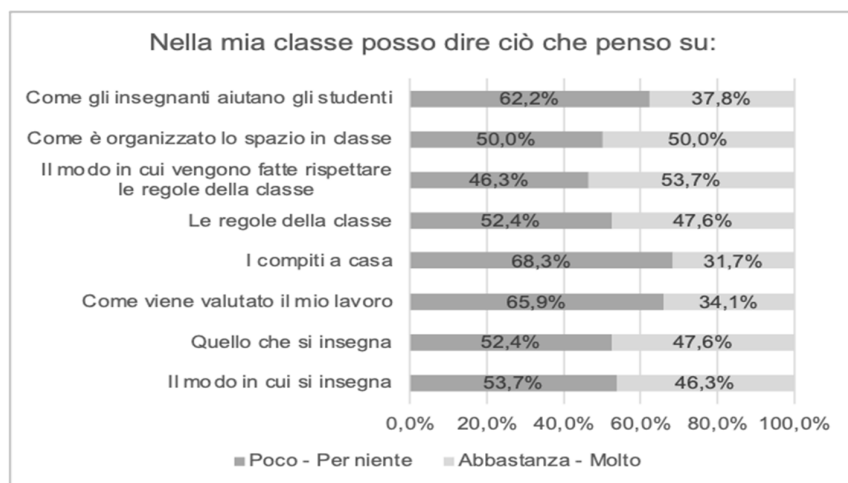


Fig. 6.4 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione alle attività di classe (IC-VR1 SSPG).

Il clima di classe viene descritto in modo complessivamente positivo. Le relazioni tra docenti e studenti risultano forti e supportive, nonché le relazioni tra pari appaiono generalmente buone: il 90% dei docenti ritiene che gli studenti si trovino bene con i compagni e siano ben integrati nel gruppo classe. Dal lato degli studenti, il quadro risulta in larga parte coerente, confermando relazioni con i docenti percepite come prevalentemente di supporto e incoraggiamento: oltre il 90% si sente aiutato e incluso, e percentuali elevate riguardano anche l'ascolto, il riconoscimento delle capacità e la sensazione di essere trattati con equità. Le relazioni tra pari sono anch'esse valutate positivamente, con un buon livello di aiuto reciproco e un senso di appartenenza alla classe; inoltre, più del 60% considera la propria classe un luogo piacevole per imparare. Per quanto riguarda la valutazione, mentre i docenti dichiarano di attuare pratiche di coinvolgimento diffuse e strutturate, gli studenti le riferiscono attuate in modo meno sistematico, soprattutto nelle attività di co-costruzione dei criteri, discussione dei risultati e utilizzo di strumenti di *feedback* più elaborati. Ciò suggerisce possibili margini di miglioramento nella comunicazione e nel coinvolgimento effettivo degli alunni nel processo valutativo. Secondo i docenti, la valutazione formativa è ampiamente praticata: quasi tutti monitorano i progressi degli studenti, forniscono *feedback* continui, anche in forma scritta (65%), e coinvolgono gli alunni in strumenti di autovalutazione, valutazione dei pari e costruzione dei criteri di valutazione (30%). Le percezioni degli studenti, invece, mostrano un'esperienza meno diffusa: pur riconoscendo in parte il supporto nel riflettere sugli errori (63,4%) e la comunicazione degli obiettivi (57,3%), solo circa la metà percepisce un monitoraggio dei progressi (45%) o strumenti di autovalutazione e valutazione dei pari (39% e 47,5%). Le percentuali calano ulteriormente per attività più partecipative o riflessive, come discutere i criteri di valutazione (22%) o ricevere verifiche senza voto (9,8%).

Educazione civica e alla cittadinanza a livello di scuola

Rispetto al coinvolgimento nella vita dell'istituto emerge un quadro articolato, con livelli di partecipazione diversificati a seconda delle dimensioni scolastiche analizzate. Gli insegnanti dichiarano di collaborare con i colleghi, progettando congiuntamente e aiutandosi reciprocamente, e di contribuire in modo significativo anche al benessere scolastico (gestione dei conflitti tra gli studenti) e al rapporto scuola-famiglia. Più contenuta, sebbene comunque rilevante, risulta invece la partecipazione ad attività di tutoraggio e alle iniziative di sviluppo e miglioramento della scuola, ambiti in cui si colloca circa la metà degli insegnanti. L'immagine fornita dagli studenti risulta più complessa: la loro percezione mostra che la scuola tende ad ascoltare le loro opinioni, ma li fa sentire poco realmente partecipi nei processi

decisionali. Se il 51,2% ritiene che il personale scolastico prenda sul serio ciò che dicono e il 47,6% afferma di poter esprimere il proprio punto di vista o contribuire alle regole (45,1%), la partecipazione cala quando si tratta di organizzare attività, scegliere proposte scolastiche o discutere soluzioni ai problemi. In sintesi, mentre i docenti percepiscono un forte impegno collaborativo e una partecipazione estesa alle diverse dimensioni della vita scolastica, gli studenti riportano un coinvolgimento più circoscritto, concentrato soprattutto sul piano dell'ascolto.

Sia il corpo docente sia gli studenti delineano un ambiente scolastico caratterizzato da un clima relazionale positivo e collaborativo. La quasi totalità degli insegnanti segnala relazioni amichevoli e collaborative tra gli studenti: l'85% osserva che si aiutano reciprocamente e il 77,5% che si trattano con rispetto e possono contare gli uni sugli altri. Anche le relazioni tra insegnanti e studenti sono valutate favorevolmente, con la maggioranza dei docenti che dichiara l'esistenza di rapporti positivi, funzionanti e basati sulla fiducia. Anche gli studenti esprimono positività e il loro senso di appartenenza risulta elevato: quasi l'80% degli studenti dichiara di essere felice della propria scuola, di sentirsi parte della comunità scolastica e di provarne orgoglio.

I docenti riportano un coinvolgimento relativamente limitato degli studenti in attività realizzate in collaborazione con enti esterni. Le iniziative più frequenti riguardano la sostenibilità ambientale e la sensibilizzazione su temi sociali (15,9%). Seguono la partecipazione a eventi sportivi (13,8%), a iniziative su questioni globali e ad attività culturali come teatro e musica (entrambe 13,1%). Le forme di collaborazione meno diffuse risultano infine le attività dedicate alla tutela del patrimonio e quelle multiculturali o interculturali svolte nella comunità locale.

L'insegnamento dell'Educazione civica

Come mostra la Tabella 6.2, nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione civica gli insegnanti riportano un ampio coinvolgimento degli studenti nelle varie attività. La maggioranza degli studenti partecipa a progetti su tematiche specifiche (87,9%), utilizza libri di testo, realizza cartelloni, vede film su argomenti civici (78,8%) e discute con gli insegnanti su questioni controverse (75,8%). Attività meno diffuse includono ricerche *online* (72,7%), presentazioni con tecnologie digitali (69,7%) e partecipazione a manifestazioni pubbliche (48,5%). Circa il 45% degli studenti è coinvolto nella risoluzione di problemi locali o incontra esperti esterni. Le attività meno frequenti riguardano la lettura di quotidiani, la partecipazione al consiglio comunale dei ragazzi e le discussioni su temi di attualità. Ciò trova corrispondenza con quanto affermato dagli studenti, che riportano una partecipazione significa-

tiva ad alcune attività di educazione civica, in particolare ai progetti su tematiche specifiche (95,1%), alla visione di film su argomenti civici (84,1%), allo studio sui libri di testo (76,8%) e alla discussione di argomenti di attualità (75,6%). Le attività meno praticate risultano essere manifestazioni pubbliche fuori scuola, partecipazione al consiglio comunale dei ragazzi e lettura di quotidiani in classe.

Tab. 6.2 – Attività di educazione civica riportate dagli insegnanti e dagli studenti SSPG IC-VR1.

Attività di educazione civica:	IC-VR1 SSPG Insegnanti		IC-VR1 SSPG Studenti	
	Mai/ Rara- mente	Qualche volta/ Spesso	No	Sì
Partecipazione alle attività del consiglio comunale dei ragazzi	81,8%	18,2%	73,2%	26,8%
Partecipazione a progetti su una tematica specifica (ad es. bullismo)	12,1%	87,9%	4,9%	95,1%
Studio sul libro di testo	21,2%	78,8%	23,2%	76,8%
Conduzione di una ricerca e/o analisi su argomenti di EC	27,3%	72,7%	43,9%	56,1%
Presentazione alla classe di un argomento di EC usando tecnologie digitali	30,3%	69,7%	30,5%	69,5%
Lettura di quotidiani in classe	75,8%	24,2%	68,3%	31,7%
Visione di film su tematiche legati all'EC	21,2%	78,8%	15,9%	84,1%
Realizzazione di cartelloni su temi di EC	21,2%	78,8%	36,6%	63,4%
Partecipazione a manifestazioni pubbliche, fuori dalla scuola	51,5%	48,5%	89,0%	11,0%
Discussione collettiva su argomenti di attualità	93,9%	6,1%	24,4%	75,6%
Discussione collettiva su questioni controverse	24,2%	75,8%	57,3%	42,7%
Coinvolgimento in un progetto per risolvere un problema del quartiere o della scuola	54,5%	45,5%	37,8%	62,2%
Visita da parte di un politico / consigliere / esperto esterno alla scuola	54,5%	45,5%	35,4%	64,6%

Per quanto concerne le tematiche di educazione civica trattate, i docenti si percepiscono più preparati su temi ambientali (84,8%), diritti umani (78,8%) e questioni sociali (tra l'80% e il 70%); gli studenti riportano invece di avere opportunità limitate di apprendimento proprio su questi argomenti, percependo invece maggiore esposizione a temi legislativi e civici concreti. Gli studenti dichiarano che le opportunità di apprendimento sono maggiori su voto ed elezioni e introduzione/modifica delle leggi (69,5%), funzionamento dell'economia (58,5%) e Costituzione italiana/organizzazioni internazionali (57,3%). Temi come povertà (40,2%), diritti umani (30,5%), immigrazione/emigrazione (32,9%), cambiamento climatico (28%), uguaglianza di genere (26,8%) e protezione dell'ambiente (11%) risultano poco affrontati.

Diversificati sono i metodi e gli approcci didattici adottati durante le lezioni di ECC. I docenti riportano di insegnare temi di educazione civica prevalentemente tramite lavoro a coppie, lezione frontale e compiti autentici. L'analisi di casi viene utilizzata dal 63,6% e il role playing dal 51,5%. Solo il 18,2% ricorre al lavoro in piccolo gruppo, mentre il metodo meno impiegato è la conduzione di discussioni in aula. Gli studenti riferiscono un apprendimento partecipativo, sebbene ancora indirizzato dagli insegnanti.

I docenti segnalano che per la valutazione preferiscono proporre principalmente prove scritte strutturate e compiti autentici (75,8%), seguiti da osservazioni con *checklist* o schede (63,6%) e prove scritte non strutturate/semi-strutturate e interrogazioni (57,6%). *Project work*, autovalutazione e valutazione tra pari sono meno utilizzati, mentre l'impiego del portfolio risulta molto limitato (18,2%). Gli studenti riportano che la valutazione formativa più diffusa riguarda il supporto sugli errori (63,4%) e la comunicazione degli obiettivi della lezione (57,3%), mentre attività come spiegazione dei criteri di valutazione, riflessione sul proprio lavoro o verifiche senza voto risultano meno frequenti.

Con riferimento alla dimensione organizzativa, i docenti e la referente EC sostengono che debba esserci un cambio di prospettiva nei confronti dell'educazione civica che dovrebbe essere concepita non come una disciplina a sé stante, ma come un lavoro per lo sviluppo di comportamenti responsabili e di impegno civico. Come afferma la referente, l'ECC dovrebbe costituirsi come "un modo diverso di fare scuola". Viene segnalata la necessità di sviluppare una visione condivisa e coerente tra i docenti, supportata da una progettazione solida e sistematica, affinché la promozione dei principi civici consenta agli studenti di vivere la scuola come protagonisti consapevoli e rispettosi, con l'effetto che alcuni ragazzi possano subire "una vera metamorfosi" rispetto all'abituale atteggiamento che adottano in classe, come è accaduto nell'esperienza della creazione e gestione del bar della scuola. Gli ostacoli che ne derivano sono legati alla mancanza di tempo, di confronto con i colleghi e ad un percepito di eccessiva burocrazia. Un aspetto

rilevante è considerato la formazione e l'aggiornamento professionale. Si auspica l'attivazione di percorsi formativi per docenti in modalità *blended* (sessioni sia telematiche sia in presenza), dove particolarmente apprezzate risultano la presentazione, condivisione e riflessione sulle esperienze di ECC realizzate in contesti operativi, al fine di offrire suggerimenti e indicazioni pratiche capaci di favorire un ampliamento delle prospettive cognitive e professionali di ciascun insegnante.

Discussione su aspetti che potrebbero essere oggetto di R-F

Alla scuola secondaria dell'ICVR1, il progetto attuato risponde al bisogno individuato dai docenti: apprendere ad accogliere l'altro da sé attraverso lo sviluppo di competenze emotivo-relazionali. Dalle parole dei docenti emerge, infatti, una carenza in questa direzione: "È abbastanza diffuso questo generale non percepire l'altro, non avere tanta sensibilità e empatia". Il percorso di R-F mira a coltivare individui consapevoli di sé e delle proprie emozioni in grado di relazionarsi con rispetto e apertura verso gli altri. Lo sviluppo di persone consapevoli e capaci di relazionarsi in modo costruttivo costituisce la base per la costruzione di una scuola democratica, in cui la partecipazione, il rispetto reciproco, l'inclusione e il confronto aperto tra studenti e docenti favoriscono processi decisionali condivisi e un clima di inclusione e responsabilità collettiva.

6.2. Istituto Comprensivo ICVR2

6.2.1. Scuola primaria dell'ICVR2

Educazione civica e alla cittadinanza a livello di classe

La valorizzazione della partecipazione a livello di classe appare una pratica consolidata relativamente agli aspetti organizzativi e alla definizione delle regole della vita di classe. La partecipazione risulta più limitata quando si passa a dimensioni maggiormente legate ai processi valutativi, che rimangono in larga parte sotto il controllo dei docenti (Fig. 6.5 e 6.6). Questi ultimi riportano, infatti, che gli studenti partecipano maggiormente alla definizione delle regole della classe (100%), sono coinvolti nell'organizzazione delle attività (74,5%) e nella scelta dei contenuti delle lezioni (76,4%). Una quota inferiore segnala la partecipazione degli studenti alla definizione dei criteri di valutazione (45,5%). Le percezioni degli studenti mostrano un coinvolgimento moderato nelle decisioni relative alla vita di classe, con livelli di partecipazione intorno al 50% per la maggior parte degli aspetti, quali l'organizzazione dello spazio o la modalità di applicazione delle regole, nonché i criteri

di valutazione e i contenuti delle lezioni. Minori opportunità di partecipazione si rilevano rispetto alle modalità di insegnamento (38,3%) e alla definizione delle regole (34,6%), mentre un maggiore ascolto è percepito nel supporto fornito dai docenti (58,6%) e nella gestione dei compiti a casa (60,9%).

Nell'ambito dei *focus group*, i docenti evidenziano e confermano come venga attribuita particolare attenzione alla partecipazione degli studenti nella definizione delle regole di classe, nella condivisione degli obiettivi didattici e nel garantire un coinvolgimento effettivo nelle attività quotidiane, sottolineando che “il fatto di vivere la comunità è un fatto di esperienza, non è un fatto di un argomento da trattare”.

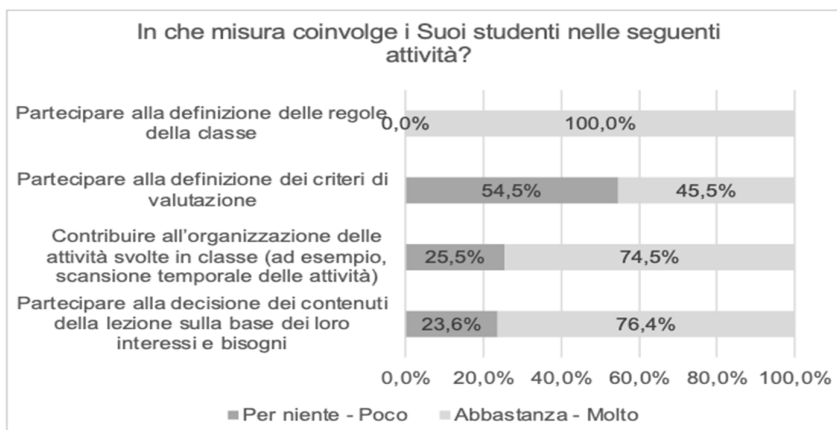


Fig. 6.5 – Percezioni degli insegnanti sul coinvolgimento degli studenti nelle attività di classe (IC-VR2 SP).

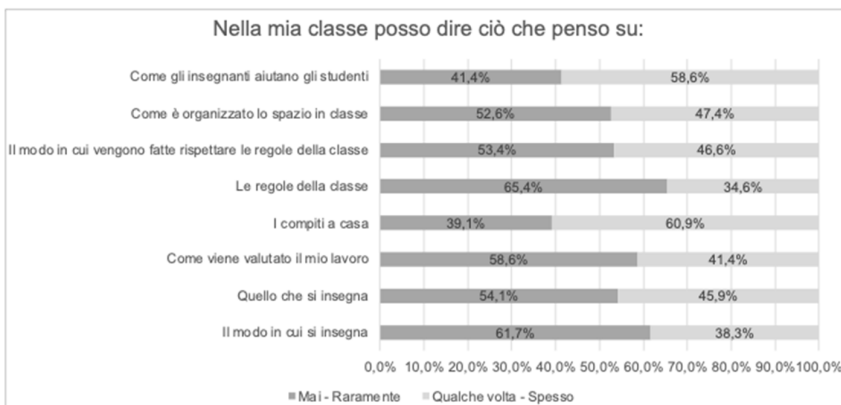


Fig. 6.6 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione alle attività di classe (IC-VR2 SP).

L'ambiente relazionale risulta largamente positivo sia nelle percezioni dei docenti sia degli studenti. Gli insegnanti rilevano una buona integrazione e rispetto tra gli studenti (circa 90%), mentre gli studenti confermano un forte senso di appartenenza e sostegno reciproco (oltre il 94%). Anche il rapporto insegnanti-studenti risulta molto positivo nella percezione degli alunni (94%). Complessivamente, entrambi i gruppi considerano la classe un ambiente favorevole, con gli studenti che lo definiscono un buon luogo per imparare (91%). Le evidenze qualitative rivelano che la popolazione scolastica, caratterizzata da una significativa eterogeneità, è inserita all'interno di un clima relazionale accogliente e inclusivo, dove l'attenzione alla persona e alla specificità dei percorsi individuali costituisce un elemento centrale, con una particolare cura rivolta agli studenti che presentano difficoltà. A tale riguardo, la dirigente sottolinea:

Abbiamo un'altissima percentuale di alunni disabili, infatti credo che sia considerato un po', non dico nella provincia, però nella zona, diciamo, l'Istituto che ha uno sguardo particolare nei confronti dell'inclusione anche in virtù del numero alto di iscritti.

Nell'ambito delle pratiche di valutazione formativa, il 96,4% dei docenti afferma di discutere con gli studenti le difficoltà emerse dopo una prova, mentre il 94,5% comunica gli obiettivi della lezione e raccoglie opinioni e *feedback* sul lavoro svolto. Il 90,9% informa sui criteri di valutazione, fornisce *feedback* orientati al miglioramento anche in forma scritta e l'87,3% monitora i progressi sulla base di tali indicazioni. Percentuali più basse riguardano invece la costruzione condivisa dei criteri valutativi, il *peer assessment* e le pratiche di autovalutazione tramite strumenti specifici. Ciò viene confermato da quanto dichiarato dagli studenti: l'80,5% riconosce la comunicazione degli obiettivi della lezione e il 72,2% la riflessione guidata sul lavoro svolto, mentre solo il 47,4% riporta che vengono illustrati i criteri di valutazione e appena il 18% indica un coinvolgimento nella loro definizione. In generale, dai dati qualitativi emerge che, accanto alla difficoltà di distinguere le competenze civiche da quelle disciplinari, persiste una diffusa "difficoltà a distinguere quella che è l'educazione civica da quello che è il comportamento", generando criticità soprattutto nella fase valutativa. Sebbene la valutazione formativa sia ampiamente praticata, si evidenzia la necessità di garantire maggiore chiarezza nella valutazione delle competenze civiche, attraverso l'adozione di strumenti più strutturati e condivisi, in grado di rendere il processo valutativo coerente, trasparente ed efficace.

Educazione civica e alla cittadinanza a livello di scuola

I docenti e gli studenti partecipano in misura variabile alla vita scolastica. Gli insegnanti segnalano un buon livello di coinvolgimento nelle dinamiche della scuola, con il 60% che collabora attivamente con i genitori, il 56,4% che riferisce di supportarsi a vicenda nella gestione dei conflitti tra studenti e il 50,9% che partecipa alla progettazione delle attività didattiche. Percentuali inferiori si registrano per la partecipazione a iniziative di sviluppo della scuola (40%), per l'assunzione di responsabilità oltre l'insegnamento (32,7%) e per il tutoraggio (20%). Gli studenti percepiscono opportunità di partecipazione ai processi decisionali a livello scolastico, con il 38,3% che può influire sulla scelta delle attività, il 32,3% che contribuisce all'organizzazione delle attività scolastiche, il 30,8% che collabora per risolvere i problemi della scuola e il 23,3% che può proporre regole. La maggioranza degli studenti (69,9%) dichiara di sentirsi ascoltata e considerata dal personale scolastico. Dall'intervista alla dirigente emerge l'immagine di una comunità scolastica caratterizzata da una notevole partecipazione e attenzione alla vita dell'Istituto: "in generale sono famiglie presenti e attente", osserva la dirigente, aggiungendo che si tratta di "una comunità molto, molto unita". In virtù della complessità organizzativa dell'Istituto, la dirigente sottolinea tuttavia come talvolta emergano difficoltà comunicative, dovute al consistente numero di persone che vi lavorano e alla pluralità di figure coinvolte nella vita scolastica.

L'atmosfera relazionale appare decisamente favorevole. Gli insegnanti percepiscono relazioni positive sia tra studenti, con l'80% che segnala sostegno reciproco e il 76,4% rispetto tra compagni, sia tra docenti e studenti, con la maggioranza che riconosce buone relazioni e un solido rapporto di fiducia. La qualità di tali relazioni viene ampiamente confermata dalle percezioni degli studenti, i quali riportano un alto senso di appartenenza alla scuola: oltre l'80-90% si dichiara felice di essere nella propria scuola, orgoglioso e parte della comunità scolastica.

Le evidenze qualitative mettono in luce la presenza di relazioni positive sia tra gli studenti, in quanto si riscontra una diffusa conoscenza reciproca, come osservano due insegnanti: "Secondo me tra bambini di altre classi si conoscono anche dall'attività sportiva esterna" e "Poi hanno anche i fratellini nelle altre classi quindi insomma si conoscono"; sia tra i docenti, che operano in un "posto di lavoro dove comunque si crea un'armonia, una sintonia e anche uno spirito di gruppo". Si riscontrano, tuttavia, talvolta disallineamenti tra gli obiettivi della scuola primaria e quelli della scuola secondaria, così come alcune criticità nel rendere efficace l'alleanza tra scuola e famiglia.

Relativamente alla partecipazione degli studenti ad attività scolastiche in collaborazione con organizzazioni esterne, il 17-18% dei docenti riferisce il coinvolgimento degli alunni in iniziative di sostenibilità ambientale e attività

culturali, come teatro e musica. Percentuali leggermente inferiori si registrano per attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati e per iniziative di sensibilizzazione su questioni globali, mentre gli eventi sportivi coinvolgono una quota più ridotta di studenti. La partecipazione diminuisce progressivamente per attività su temi sociali, multiculturali e interculturali nella comunità locale, diritti umani e protezione del patrimonio culturale e storico. Le visite a istituzioni politiche, come Parlamento o Municipio, risultano più rare. La scuola realizza progetti mantenendo forme di collaborazione esterne, in particolare con il Comune, il quale, come evidenziato nell'intervista alla dirigente, svolge un ruolo determinante nella selezione delle iniziative da attuare: "I progetti secondo me che hanno più spazio qua all'interno dell'istituto, proprio perché provengono da... anche da un bisogno e una sollecitazione a livello di comunità, sono quelli che ci vengono proposti e anche in qualche modo finanziati dal Comune rispetto all'ecologia e alla sostenibilità". Questa prospettiva è ulteriormente confermata dalla referente EC, la quale osserva che "vengono sicuramente privilegiate attività, iniziative in... in collegamento con il territorio quindi, in questo caso, il Comune oppure altri enti... enti di volontariato o associazioni", sottolineando il senso di coinvolgimento e di protagonismo attivo nelle iniziative promosse dal territorio, nonché la percezione di un concreto sostegno da parte del Comune. Tutti i dati qualitativi evidenziano che il Consiglio comunale dei ragazzi costituisce un progetto "importantissimo e sostanziale" che consente agli studenti di vivere un'esperienza diretta di partecipazione attiva e cittadinanza responsabile.

L'insegnamento dell'Educazione civica

Facendo riferimento alla Tabella 6.3, le attività di educazione civica più diffuse, nella prospettiva dei docenti, riguardano la discussione su argomenti di attualità con gli studenti (97%), lo studio su libri di testo e la realizzazione di cartelloni (81,8%). Seguono attività come la visione di film e progetti su tematiche civiche (63,6%), la visita di esperti esterni (51,5%) e la partecipazione a manifestazioni pubbliche (48,5%). Una frequenza inferiore si registra per il coinvolgimento in problemi del quartiere o della scuola (39,4%), attività di ricerca *online* (30,3%) e presentazioni digitali o discussioni su questioni controverse (24,2%). L'attività meno frequente è la lettura di quotidiani in classe, che viene confermata anche dagli studenti con il 15%. Questi evidenziano altresì lo studio sui libri di testo e la realizzazione di cartelloni come le attività maggiormente praticate e riportano percentuali simili alle percezioni dei docenti per la partecipazione a progetti su tematiche specifiche e la visione di film (79,7%) a cui segue il coinvolgimento in progetti per la risoluzione di problemi del quartiere o della scuola (72,2%). Quote più basse, ma comunque significative, si osservano per la discussione su temi di

attualità (71,4%), visite di esperti esterni (64,7%) e partecipazione a manifestazioni pubbliche (55,6%). Dalle interviste risulta che il curriculum è organizzato in tre aree tematiche principali (Costituzione, sostenibilità, cittadinanza digitale) e gestito da una apposita commissione di coordinamento. Si tratta di un curriculum verticale, che abbraccia sia la scuola primaria sia la scuola secondaria di primo grado.

Tab. 6.3 – Attività di Educazione civica riportate dagli insegnanti e dagli studenti SP IC-VR2.

Attività di educazione civica:	IC-VR1 SP Insegnanti		IC-VR1 SP Studenti	
	Mai/ Raramente	Qualche volta/ Spesso	No	Sì
Partecipazione a progetti su una tematica specifica (ad es. bullismo)	36,4%	63,6%	20,3%	79,7%
Studio sul libro di testo	18,2%	81,8%	15,8%	84,2%
Conduzione di una ricerca e/o analisi su argomenti di EC	69,7%	30,3%	-	-
Presentazione alla classe di un argomento di EC usando tecnologie digitali	75,8%	24,2%	-	-
Lettura di quotidiani in classe	90,9%	9,1%	85,0%	15,0%
Visione di film su tematiche legati all'EC	36,4%	63,6%	20,3%	79,7%
Realizzazione di cartelloni su temi di EC	18,2%	81,8%	13,5%	86,5%
Partecipazione a manifestazioni pubbliche, fuori dalla scuola	51,5%	48,5%	44,4%	55,6%
Discussione collettiva su argomenti di attualità	3,0%	97,0%	28,6%	71,4%
Discussione collettiva su questioni controverse	75,8%	24,2%	-	-
Coinvolgimento in un progetto per risolvere un problema del quartiere o della scuola	60,6%	39,4%	27,8%	72,2%
Visita da parte di un politico / consigliere / esperto esterno alla scuola	48,5%	51,5%	35,3%	64,7%

Riguardo l'insegnamento di argomenti relativi all'educazione civica e alla cittadinanza, i docenti si dichiarano ben preparati su molti temi, in particolare sull'uguaglianza di genere (97%), sui diritti umani e la protezione dell'ambiente (93,9%). Tra il 69,7% e l'87,9% ritiene di possedere competenze su Costituzione, bullismo, cambiamento climatico, elezioni, questioni globali, organizzazioni internazionali, povertà e migrazioni. Minore preparazione è segnalata per questioni politiche internazionali (78,8%), legislazione italiana (75,8%) e controllo delle informazioni online (60,6%). Coerentemente, gli studenti riportano di approfondire maggiormente i temi di protezione dell'ambiente (90,2%) e cambiamento climatico (85%), seguiti da uguaglianza di genere (82%) e diritti umani (80,5%). Circa la metà segnala buone opportunità di apprendimento su organizzazioni internazionali (51,1%), povertà (47,4%), Costituzione italiana (46,6%), correttezza delle informazioni *online* (42,9%) e questioni politiche internazionali (40,6%). L'immigrazione è indicata come l'ambito con minori opportunità di apprendimento.

In merito alle metodologie didattiche utilizzate per la promozione dell'EC, i docenti privilegiano il lavoro in piccoli gruppi e in coppia e le discussioni in aula. Il 72,7% utilizza il *circle time* e il 60,6% l'analisi di un caso, mentre il 57,6% propone compiti autentici e il 48,5% attività di *role playing*. La lezione frontale risulta il metodo meno impiegato. L'esperienza formativa degli studenti è percepita come attiva e partecipativa, seppur sempre strutturata e diretta dall'insegnante. Le informazioni di tipo qualitativo riportano l'adozione di diverse metodologie e la propensione a trasmettere i valori dell'inclusione mediante approcci didattici specifici, come sottolinea la dirigente: "sono degli insegnamenti che ovviamente cerchiamo di trasmettere ai ragazzi nelle modalità di lavoro", aggiungendo che "si insegna più per quel che si è, più che per quel che si dice".

In relazione alla dimensione valutativa, i docenti utilizzano principalmente *checklist* o schede di osservazione (66,7%), integrate da prove scritte strutturate. Propongono compiti autentici (51,5%) e interrogazioni (48,5%), mentre l'autovalutazione degli studenti raggiunge il 42,4%. L'uso di valutazione tra pari, prove scritte non strutturate o semistrutturate e *project work* è più limitato, mentre l'utilizzo del portfolio è ancora poco diffuso (9,1%). Gli studenti riportano che gli insegnanti comunicano obiettivi (80,5%), criteri di valutazione (47,4%) e favoriscono la riflessione sul lavoro svolto (72,2%) come sugli errori commessi (86,5%), mentre solo il 18% discute insieme ai docenti sulle modalità e i criteri di valutazione delle verifiche. Le interviste confermano la necessità di definire con maggiore chiarezza criteri e modalità per valutare l'ECC ("ci sono format per la valutazione completamente diversi anche se siamo nello stesso istituto") e mettono in luce una diffusa

preoccupazione nei confronti della fase valutativa, vissuta da numerosi insegnanti con incertezza e disorientamento. Nei *focus group*, inoltre, emerge l'esigenza di adottare strumenti condivisi al fine di garantire una valutazione uniforme e coerente, suggerendo, a tal proposito, di "dare delle indicazioni, delle linee guida per tutti uguali...".

Per quanto concerne gli aspetti organizzativi, i docenti e la referente ribadiscono l'esigenza di una pianificazione più rigorosa, attuata nell'ambito di un confronto collettivo che porta alla condivisione di linee di lavoro chiare e comuni che vedano l'educazione civica come un insegnamento trasversale, come parte integrante dell'attività didattica quotidiana, senza circoscriverla in una disciplina. Durante l'intervista, la referente EC sottolinea l'importanza di progettare un percorso educativo che sia a "trecentosessanta gradi", ossia trasversale, in modo da raggiungere pienamente gli obiettivi stabiliti, aggiungendo che questo rimane un traguardo da ricordare costantemente anche agli insegnanti, per evitare il rischio di concentrarsi eccessivamente sulla singola disciplina, perdendo di vista la dimensione complessiva e integrata del percorso. I principali ostacoli si identificano con l'eccessiva burocrazia unita all'assenza di tempo e momenti di confronto e condivisione delle pratiche attuate con i colleghi, come afferma la referente "arrivare ad un momento conclusivo di dire, anche di rimando tra gli insegnanti, di feedback: come è andata? È andata bene? C'è da migliorare qualcosa?". Le risorse e le prospettive di sviluppo includono la promozione dell'agentività di tutto il corpo docente ("siamo sempre le stesse facce"- *focus group*) e l'implementazione di percorsi formativi continuativi. Si propone un affiancamento degli insegnanti all'interno di un progetto strutturato in modalità ibrida, supportandoli nel tempo in maniera strutturata, eventualmente anche con la presenza in classe di esperti, in modo da favorire l'accompagnamento e il consolidamento delle pratiche.

Discussione su aspetti che potrebbero essere oggetto di R-F

Nell'ambito dell'organizzazione dei percorsi R-F, la scuola primaria dell'ICVR2 vede coinvolte due classi nello sviluppo di percorsi paralleli, entrambi concepiti a partire dallo stesso bisogno educativo. Durante il *focus group*, quasi la totalità degli insegnanti, infatti, evidenzia una generale complessità nel gestire dinamiche di competizione e conflitto e nel favorire comportamenti orientati alla cooperazione e al senso di cura. Alcuni interventi di diversi docenti evidenziano la necessità di rafforzare le capacità relazionali degli studenti, sottolineando come manchi la dimensione della condivisione e come la competizione rappresenti un ostacolo: "... è la condivisione che non c'è. È la condivisione... cioè l'idea dell'altro non ce l'hanno" e "Ecco, forse il nostro problema è proprio quello lì: la competizione." Pertanto, gli

obiettivi del percorso di R-F sono: sviluppare competenze socio-emotive e di comunicazione efficace, costruire un senso di cura e responsabilità reciproca, promuovere la cooperazione e la gestione positiva dei conflitti e della competitività. La realizzazione di una cultura scolastica democratica può essere resa possibile solo promuovendo il rispetto reciproco, la responsabilità condivisa e favorendo processi decisionali collaborativi e il consolidamento di relazioni positive.

6.2.2. Scuola Secondaria dell'ICVR2

Educazione civica e alla cittadinanza a livello di classe

I docenti e gli studenti convergono nel descrivere un livello di partecipazione presente soprattutto nelle attività e negli aspetti organizzativi-strutturali della quotidianità in classe; da potenziare risultano i processi decisionali riferiti all'ambito valutativo (Fig. 6.7 e 6.8). Infatti, la maggior parte degli insegnanti indica che gli studenti vengono coinvolti soprattutto nella definizione delle regole della classe. Una quota superiore alla metà riporta anche il loro contributo nell'organizzazione delle attività e nella scelta dei contenuti delle lezioni in base ai loro interessi e bisogni. Meno del 50% segnala invece il coinvolgimento degli studenti nella definizione dei criteri di valutazione, nelle attività di autovalutazione della scuola e nella selezione dei materiali didattici. Le percezioni degli studenti mostrano livelli di partecipazione distribuiti in modo pressoché uniforme. Circa la metà riferisce di poter esprimere il proprio punto di vista sull'applicazione delle regole (47,2%), sulle regole stesse (46,7%) e sull'organizzazione dello spazio classe (45,2%). Percentuali leggermente inferiori riguardano la possibilità di intervenire su come si insegna (43,7%) e sul modo in cui i docenti offrono supporto (37,2%). Le opportunità di esprimersi sulla valutazione del proprio lavoro, sui contenuti di insegnamento e sui compiti a casa risultano più basse, attestandosi intorno al 30%.

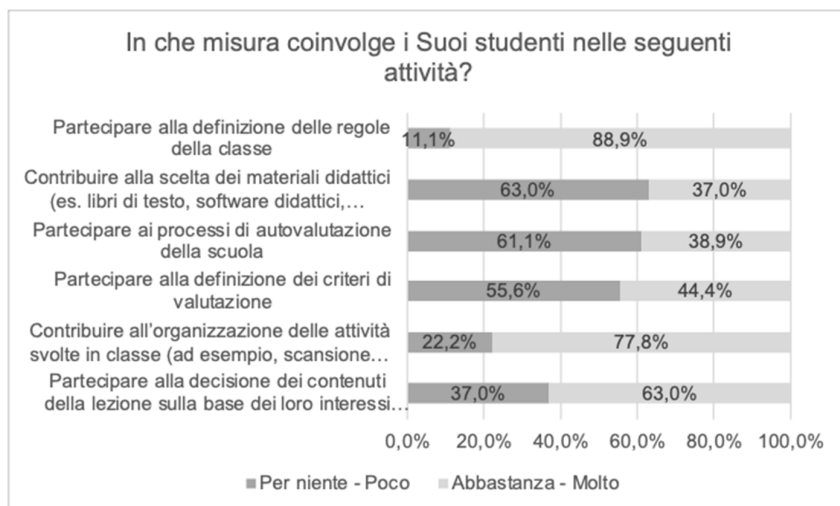


Fig. 6.7 – Percezioni degli insegnanti sul coinvolgimento degli studenti nelle attività di classe (IC-VR2 SSPG).

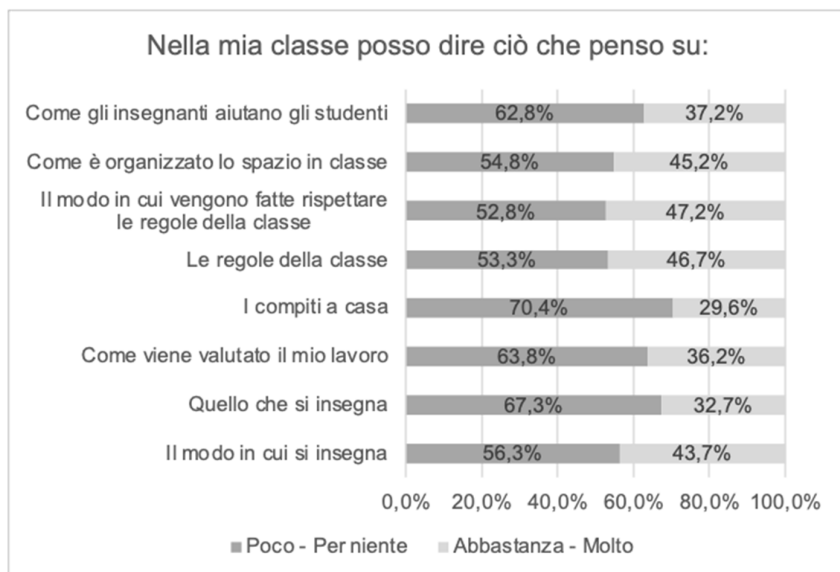


Fig. 6.8 – Percezioni degli studenti sulla loro partecipazione alle attività di classe (IC-VR2 SSPG).

Il clima di classe è valutato sia dagli insegnanti sia dagli studenti come positivo e supportivo. I docenti sostengono che gli studenti ricevono incoraggiamento e riconoscimento dagli insegnanti, si trovano bene tra compagni (87%) e sono ben integrati (85,2%). Anche dagli studenti le relazioni in classe sono valutate positivamente: i docenti favoriscono il senso di appartenenza (84,4%) e il benessere (76,9%), gli studenti mostrano aiuto reciproco (73,9%) e il 70,9% considera la classe un buon luogo per imparare.

I docenti riferiscono un ampio utilizzo della valutazione formativa: circa l'88,9% osserva e monitora i progressi degli studenti e fornisce *feedback* per favorire il miglioramento, spesso anche in forma scritta sulle verifiche (81,5%). Circa la metà degli studenti utilizza strumenti di autovalutazione e il 40,7% valuta i lavori dei compagni, mentre il 20,4% partecipa alla costruzione dei criteri di valutazione. Più basse risultano le attività di informazione sugli obiettivi della lezione (9,3%) e sui criteri di verifica (7,4%), così come la raccolta di opinioni e *feedback* sul lavoro svolto (5,6%) e la discussione collettiva sulle difficoltà incontrate nelle prove (1,9%). Complessivamente in linea risultano le percezioni degli studenti: la maggioranza riceve supporto nel riflettere sugli errori (77,4%) e sugli obiettivi delle lezioni (73,4%), mentre circa metà riceve spiegazioni sui criteri di verifica e aiuto nella riflessione sul lavoro svolto. Solo una minoranza partecipa alla definizione dei criteri (27,1%) o riceve verifiche senza voto per migliorare (25,6%).

Educazione civica e alla cittadinanza a livello di scuola

Le risposte ai questionari evidenziano una partecipazione attiva a livello di scuola, ma limitata ad alcuni ambiti chiave, con margini di maggiore coinvolgimento. I docenti percepiscono una partecipazione attiva alla vita scolastica soprattutto nella gestione dei conflitti tra studenti (81,5%) e nella collaborazione con le famiglie (70,4%). Percentuali più moderate si registrano per la progettazione delle attività didattiche (59,3%) e per il coinvolgimento in iniziative di sviluppo e miglioramento della scuola (57,4%), mentre circa la metà assume responsabilità extracurricolari o partecipa ad attività di tutoraggio. Gli studenti confermano un grado di partecipazione simile, segnalando attenzione del personale alle loro opinioni e possibilità di esprimersi, con circa metà che dichiara di poter partecipare alla scelta delle attività scolastiche (55,8%), all'organizzazione delle attività (53,8%) e alla definizione delle regole della scuola (52,8%).

I docenti percepiscono relazioni positive tra gli studenti, con un clima collaborativo e amichevole: l'81,5% osserva aiuto reciproco e circa il 70% rispetto e sostegno tra compagni. Analogamente, il clima educativo della scuola è percepito sotto una luce positiva dagli studenti che confermano la presenza di relazioni solide e di un elevato senso di appartenenza alla scuola:

l'86,4% è felice di farne parte, l'83,4% ne prova orgoglio e l'82,4% ne apprezza l'ambiente.

Per quanto riguarda la partecipazione degli studenti ad attività promosse dalla scuola in collaborazione con organizzazioni esterne, essi risultano più frequentemente coinvolti in attività culturali (17%) e in eventi sportivi o iniziative su sostenibilità e temi sociali (11,3%), diminuisce leggermente per progetti rivolti a gruppi svantaggiati e questioni globali (10,4%) e per attività sui diritti umani (9,4%). Ancora più rare sono le visite a istituzioni politiche, le attività di tutela del patrimonio e quelle multiculturali e interculturali. La partecipazione degli studenti ad attività promosse da enti esterni appare complessivamente contenuta, suggerendo margini significativi di potenziamento.

L'insegnamento dell'educazione civica

In riferimento alle attività di educazione civica implementate, come illustra la Tabella 6.4, gli insegnanti riferiscono che le attività più frequenti sono la partecipazione al consiglio comunale dei ragazzi (97,2%), a progetti su temi specifici (88,9%), a presentazioni digitali e discussioni su temi civici (80-86%). Seguono lo studio sui libri, i cartelloni e i film (72-78%). Meno diffuse sono le manifestazioni pubbliche, le visite di esperti, i progetti locali e la lettura di quotidiani (25-61%); la discussione sull'attualità risulta l'attività meno attuata. Gli studenti concordano nel segnalare come più frequenti i progetti su tematiche specifiche (86,9%), la realizzazione di cartelloni (83,4%), la visione di film (76,4%) e lo studio sui libri di testo (74,4%). Manifestazioni pubbliche (21,1%) e lettura di quotidiani (28,1%) sono poco praticate.

Insegnanti e studenti concordano nel segnalare maggiori opportunità di apprendimento per le tematiche relative al bullismo e cyberbullismo (100%), cambiamento climatico, tutela dell'ambiente e diritti umani (94,4%), controllo delle informazioni online (91,7%) e uguaglianza di genere (88,9%). I docenti si sentono più preparati su cambiamento climatico e uguaglianza di genere. Buona preparazione è segnalata anche per diritti umani (91,7%), bullismo/cyberbullismo e protezione dell'ambiente (88,9%), questioni globali e povertà (83,3%) e immigrazione/emigrazione (80,6%). Tra il 65% e il 75% dei docenti si sente competente su questioni politiche, eventi internazionali, controllo delle informazioni *online*, organizzazioni internazionali e voto/elezioni. Circa metà si sente preparata su Costituzione italiana e leggi, mentre il 63,9% ritiene di non avere competenze sufficienti sul funzionamento dell'economia. Dall'altra parte, gli studenti percepiscono maggiori opportunità di apprendimento relativamente a organizzazioni internazionali (64,8%) e voto/elezioni (60,8%), seguiti da leggi (58,8%), Costituzione (58,3%), economia (54,8%) e questioni politiche internazionali (45,7%). Opportunità più limitate riguardano povertà (39,7%), migrazione (31,2%), credibilità delle

informazioni *online* (30,7%), diritti umani (28,6%), uguaglianza di genere (26,1%) e cambiamento climatico (25,6%). La protezione dell'ambiente è l'argomento meno affrontato, con solo il 16,1% di risposte positive.

Tab. 6.4 – Attività di educazione civica riportate dagli insegnanti e dagli studenti SSPG IC-VR2.

Attività di educazione civica:	IC-VR1 SSPG Insegnanti		IC-VR1 SSPG Studenti	
	<i>Mai/Raramente</i>	<i>Qualche volta/Spesso</i>	<i>No</i>	<i>Sì</i>
Partecipazione alle attività del consiglio comunale dei ragazzi	2,8%	97,2%	46,2%	53,8%
Partecipazione a progetti su una tematica specifica (ad es. bullismo)	11,1%	88,9%	13,1%	86,9%
Studio sul libro di testo	22,2%	77,8%	25,6%	74,4%
Conduzione di una ricerca e/o analisi su argomenti di EC	19,4%	80,6%	43,7%	56,3%
Presentazione alla classe di un argomento di EC usando tecnologie digitali	13,9%	86,1%	32,7%	67,3%
Lettura di quotidiani in classe	75,0%	25,0%	71,9%	28,1%
Visione di film su tematiche legati all'EC	27,8%	72,2%	23,6%	76,4%
Realizzazione di cartelloni su temi di EC	25,0%	75,0%	16,6%	83,4%
Partecipazione a manifestazioni pubbliche, fuori dalla scuola	38,9%	61,1%	78,9%	21,1%
Discussione collettiva su argomenti di attualità	94,4%	5,6%	22,1%	77,9%
Discussione collettiva su questioni controverse	19,4%	80,6%	52,3%	47,7%
Coinvolgimento in un progetto per risolvere un problema del quartiere o della scuola	52,8%	47,2%	43,2%	56,8%
Visita da parte di un politico/ consigliere/ esperto esterno alla scuola	38,9%	61,1%	47,2%	52,8%

Per quanto concerne le metodologie e strategie didattiche utilizzate dai docenti per insegnare temi legati all'ECC, si lavora prevalentemente tramite la formazione di coppie, ma frequente è anche la lezione frontale e la realizzazione di compiti autentici e di realtà. Il 58,3% predilige l'analisi di un caso, mentre il 38,9% realizza attività di *role playing*. Il 5,6% imposta il lavoro attraverso la conduzione di discussioni in aula. Il metodo che risulta totalmente assente è quello del lavoro in piccolo gruppo.

Rispetto agli strumenti di valutazione, gli insegnanti prediligono la prova scritta strutturata (97,2%) e i compiti autentici (83,3%). Seguono prove scritte non strutturate/semi-strutturate (66,7%) e *project work* (61,1%). Interrogazioni, autovalutazione e osservazioni tramite *checklist* sono utilizzate da circa metà dei docenti, mentre la valutazione fra pari è meno diffusa e il portfolio è quasi assente (8,3%). Gli studenti evidenziano come le pratiche formative siano soprattutto orientate alla riflessione sugli errori (77,4%) e alla comunicazione degli obiettivi della lezione (73,4%). Le attività di monitoraggio dei progressi e la spiegazione dei criteri di valutazione sono percepite da circa metà degli studenti, mentre strumenti più partecipativi come la valutazione fra pari o verifiche senza voto risultano poco utilizzati, confermando quanto riportato dai docenti.

Relativamente agli aspetti di carattere organizzativo legati all'insegnamento dell'educazione civica, i docenti e la referente EC ribadiscono la carenza di tempo e di occasioni strutturate di incontro e confronto, condizione che rende complesso un lavoro collegiale di progettazione e organizzazione sistematica delle attività di educazione civica e ostacola la costruzione di una visione condivisa dell'ECC a livello di istituto. Tale difficoltà viene ulteriormente accentuata dal carattere trasversale di quest'area di competenza, come afferma la referente "però è talmente fluida l'educazione civica che è proprio una delle cose più complicate da... da spiegare, come la intendo io, agli altri colleghi e da farla capire". Tra le proposte avanzate per promuovere una concezione più autentica di educazione civica, emerge l'idea di prevedere una turnazione periodica dei docenti membri della Commissione ECC, affinché tutti "abbiano possibilità di toccare con mano", a cui si affianca l'importanza della possibilità per il personale docente di partecipare a percorsi di formazione dedicati. Non viene formulata alcuna preferenza in merito alla modalità di fruizione del percorso formativo, nella consapevolezza che la modalità *online*, pur garantendo una maggiore facilità di accesso, presenti minori livelli di efficacia, mentre la modalità in presenza, generalmente più efficace, comporti un impegno significativamente superiore in termini di tempo ed energie. Tuttavia, viene sottolineata l'importanza di ridurre la componente teorica a favore di un approccio maggiormente pratico e di prevedere la pos-

sibilità di una fruizione asincrona dei contenuti, così da consentire ai partecipanti di visionarli più volte e di tornarvi anche in momenti successivi alla conclusione del corso di formazione.

Discussione su aspetti che potrebbero essere oggetto di R-F

Tra i percorsi di accompagnamento progettati e realizzati insieme agli insegnanti nella seconda fase del progetto di ricerca, quello indirizzato ad una classe terza di scuola secondaria dell'ICVR2 riguarda l'autoregolazione. È emersa, infatti, la necessità di rafforzare la motivazione, il coinvolgimento e la capacità di autoregolazione degli studenti, offrendo a tutti l'opportunità di partecipare e di accrescere la stima di sé. Come osserva un'insegnante durante il *focus group*, "ci sono delle personalità positive trainanti e ci sono delle personalità che devono ancora un po' rinforzarsi, emergere, no? Sarebbe bello riuscire a dar voce... che ci fosse la voce di tutti in termini di partecipazione democratica". A tali considerazioni fanno eco gli interventi di altri docenti: "Esatto, valorizzare anche... cioè fare in modo che emergano questi ragazzi, queste persone qua, così prendono forza anche agli occhi dei compagni..." e "Dargli dei compiti, delle responsabilità magari nelle attività". L'attivazione di un percorso capace di attribuire responsabilità e occasioni di autoregolazione a tutti gli studenti contribuisce pertanto a rendere l'esperienza scolastica un'esperienza democratica, consapevole e pienamente civica.

Parte Quarta

I percorsi di R-F con le scuole

7. I percorsi di Ricerca-Formazione

di *Valeria Damiani e Andrea Ciani**

In questo capitolo viene presentata la proposta di lavoro maturata in seno ai gruppi di ricerca e realizzata a partire dall'impianto progettuale del PRIN. La volontà, espressa chiaramente nel progetto, era quella di supportare un nuovo modo di agire nel contesto scolastico da parte dei docenti e in seconda battuta anche degli allievi, rileggendo le pratiche didattiche, valutative, organizzative ed educative consolidate, al fine di "sperimentare" alcune dimensioni dello WSA, anche in relazione all'insegnamento e all'apprendimento dell'educazione civica. Per tale motivo, il gruppo di ricerca ha ragionato molto bene sul La proposta da avanzare alle scuole, sviluppata all'interno delle diverse unità di ricerca, si è sostanziata in percorsi di accompagnamento con approccio di Ricerca-Formazione.

7.1. L'approccio della R-F

Durante la scrittura e la definizione del Progetto PRIN è stato chiaro da subito che era necessario avvalersi di un approccio di Ricerca-Formazione (R-F). Vi era infatti la necessità di progettare una ricerca, ovvero uno studio di caso per ogni scuola, che prevedesse, a seguito di una rilevazione di dati, un intervento del ricercatore e dei docenti, che coinvolgesse gli insegnanti e che fosse capace di generare ricadute nella pratica didattica dei docenti. Così facendo, la R-F doveva esplicitarsi nel contesto scolastico attraverso una modalità *data-driven* e quindi strettamente legata ai bisogni rilevati ma anche ai suoi fattori peculiari di tipo contestuale (Ciani et al., 2025). In questo quadro, l'approccio di Ricerca-Formazione elaborato dal CRESPI, Centro di cui fanno parte i ricercatori, sembrava calzante, soprattutto per il focus e la rilevanza che tale costrutto riservava allo sviluppo professionale dei docenti, in

* Andrea Ciani è autore del paragrafo 8.1, Valeria Damiani dei restanti paragrafi.

termini di ricadute concrete. Infatti, con il termine Ricerca-Formazione, secondo il CRESPI s'intende uno specifico modo di fare ricerca empirica avvalendosi di metodologie differenziate e proponendosi di promuovere la professionalità degli insegnanti attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale. È possibile considerarla come una scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con i docenti, per lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa. Una scelta del ricercatore che caratterizza, sostanzialmente (nella sua finalità e nelle procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica in campo educativo. Tale opzione si propone come trasversale ai molteplici e più specifici approcci metodologici di ricerca prescelti dal ricercatore e li accompagna senza snaturarli, adattandosi ed esplicitando le diverse procedure che sono peculiari di quell'approccio e garantendo il necessario rigore metodologico per tutto il percorso comune di ricerca (Asquini, 2019).

In questo senso, al di là della scelta metodologica dello studio di caso multiprospettico, si è cercato di agire perseguendo i cinque punti fondanti di un approccio di Ricerca-Formazione. Infatti, i ricercatori hanno lavorato nella prospettiva, supportati dallo strumento SARF successivamente descritto, di:

- esplicitare chiaramente le finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
- creare un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;
- focalizzare la specificità dei contesti- istituzionali e non- in cui si rivolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
- sollecitare un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti;
- mantenere l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

Inoltre, si è scelto un approccio di Ricerca-Formazione perché sembrava coerente rispetto a diverse prerogative del Progetto PRIN, ovvero:

- al forte convincimento da parte del gruppo di ricerca di non proporre ai docenti un semplice corso di formazione, ma di fare ricerca insieme, monitorando e osservando le ricadute, con rigore metodologico, all'interno di un percorso che aveva anche valenza formativa;

- alla contingenza di costruire proposte di lavoro, compatibili con il contesto e i bisogni emersi, e dunque sostenibili; il framework dello *whole school approach*, proprio perché richiedeva al ricercatore-formatore e ai docenti di lavorare un'ottica sistemica all'interno della realtà scolastica e aprendosi anche al territorio; al ruolo centrale riservato alla collegialità e dunque al processo di co-progettazione e co-costruzione che ha contraddistinto i percorsi di accompagnamento;
- all'obiettivo di promuovere il cambiamento dei contesti e delle pratiche all'interno della professionalità docente, incentivando il coinvolgimento di chi poteva essere effettivamente motivato a partecipare e non obbligato;
- alla visione che i ricercatori hanno del modo di fare ricerca con la scuola e per la scuola, lontano dall'idea di "saccheggiare" i contesti scolastici per rilevare i dati e abbandonarli successivamente; piuttosto, a seguito della rilevazione di dati, si sono proposti percorsi *di accompagnamento ad hoc*;
- alla necessità di strutturare una ricerca con intervento e con gli insegnanti. Tale intervento non si è configurato come "intervento formativo del ricercatore" ma è stato impostato come un percorso di accompagnamento. Infatti, si è cercato di valorizzare le competenze e le esperienze degli insegnanti, promuovendo la loro proattività, un clima di scambio e di confronto paritario, non relegandoli in una posizione subalterna. In questo senso il ricercatore-formatore ha assunto il ruolo di facilitatore del protagonismo dei docenti che dovevano- come si vedrà nel paragrafo successivo- co-progettare per agire loro stessi direttamente in termini progettuali, ma anche didattici e valutativi.

7.2. I percorsi di accompagnamento

L'approccio di R-F, come precedentemente evidenziato, implica un coinvolgimento diretto di scuole e docenti rispetto alla progettazione e alla realizzazione degli interventi. Per questa ragione, essi sono stati concepiti in termini di "percorsi di accompagnamento", in cui il ruolo principale dei gruppi di ricerca Prin è stato quello di fornire supporto metodologico ai bisogni e alle scelte operate dai docenti che si erano resi disponibili a partecipare al progetto.

Nonostante questa apertura e flessibilità di base, che ha guidato tutto il lavoro realizzato con le scuole, i percorsi si sono sviluppati secondo alcune direttrici di massima, in linea con le dimensioni dello WSA e con la proposta progettuale del Prin. Questo è dovuto alla consapevolezza, confermata peraltro anche dai risultati degli studi di caso, che gli ambienti democratici di apprendimento e la competenza di cittadinanza fossero ambiti in larga parte

impliciti, o comunque poco strutturati nelle prassi scolastiche, fatta eccezione per i rapporti tra la scuola e il territorio¹.

Queste direttrici hanno rappresentato il punto di partenza del contratto di R-F tra ricercatori e docenti, che era dunque incentrato su alcuni aspetti specifici di base. In primo luogo, i percorsi dovevano adottare un approccio mirato allo sviluppo della competenza di cittadinanza, in un'ottica di "cittadinanza agita", volta alla promozione dell'impegno civico. Questo si traduceva, di conseguenza, nella progettazione e valutazione di compiti/attività in situazione o compiti di realtà, che potessero offrire agli studenti l'occasione di mobilitare aspetti della competenza di cittadinanza in relazione a conoscenze, abilità, atteggiamenti per l'impegno civico. Tali compiti/attività potevano essere realizzati a livello di scuola e/o di classe ma dovevano prevedere alcuni aspetti imprescindibili: l'apporto di più materie (le attività dovevano dunque essere interdisciplinari); la conseguente partecipazione di più docenti (i percorsi dovevano essere realizzati collegialmente, coinvolgendo due o più docenti di un consiglio di classe).

In aggiunta a ciò, ogni percorso doveva includere almeno un aspetto relativo agli ambienti democratici di apprendimento, che potesse caratterizzare il percorso stesso in termini di:

- esperienze di co-progettazione delle attività con gli studenti;
- lavoro tra pari;
- uso della valutazione formativa;
- attenzione al clima di classe/scuola (ad esempio, nelle modalità di interazione, nella conduzione di discussioni o dibattiti);
- attivazione di processi decisionali a livello di classe e/o di scuola.

Queste direttrici principali hanno rappresentato l'ossatura del "contratto di formazione" che è stato presentato in tutte le scuole partecipanti come condizione minima per l'ingaggio nei percorsi di R-F. Ovviamente, seguendo l'approccio della R-F è stato poi possibile rimodulare, ampliare e riadattare questi punti fermi sulla base degli interessi dei docenti, dei loro bisogni e di quelli degli studenti, e delle caratteristiche dei diversi contesti (sia scolastici che extra-scolastici, della comunità locale).

I percorsi di accompagnamento, quindi, sono stati caratterizzati da un approccio di formazione partecipativo, orientato alla ricerca, da parte dei docenti e delle unità Prin. Tale approccio si è tradotto in un lavoro congiunto tra scuola e università, basato sulla negoziazione e condivisione del contratto

¹ Si ricorda che questo aspetto dello WSA ha rappresentato il criterio con cui sono stati selezionati gli istituti per la partecipazione alla ricerca.

di formazione e degli obiettivi di ciascun percorso e sull'attenzione ai contesti scuola e di classe in cui sono state realizzate le attività. La “messa in pratica” dell’oggetto della R-F (la realizzazione di compiti/attività incentrati sulla competenza di cittadinanza), la raccolta di documentazione, e la conseguente riflessione a partire da tale documentazione hanno rappresentato altrettanti punti di riferimento metodologico secondo l’approccio della R-F.

Nella pratica, questa impostazione si è concretizzata secondo due ambiti di azione. Il primo ha riguardato la realizzazione di cinque incontri metodologici di supporto ad alcuni dei temi chiave dello WSA, finalizzati a presentare quadri concettuali ed esempi operativi che potessero facilitare i docenti nella progettazione dei loro compiti in situazione/di realtà nell’ottica della “cittadinanza agita” e della promozione degli ambienti democratici di apprendimento².

Il secondo ambito ha riguardato l’accompagnamento vero e proprio alla progettazione e alle attività sul campo, attraverso la creazione di un gruppo di lavoro all’interno di un consiglio di classe, uno per ordine di scuola coinvolto nel Prin (quindi uno per la scuola primaria e uno per la secondaria inferiore dei sei istituti partecipanti agli studi di caso). Sono stati dunque creati 12 gruppi di lavoro.

Successivamente, si è proceduto alla negoziazione del “contratto di formazione” e degli obiettivi, e all’identificazione dell’oggetto del percorso di educazione civica, a partire da ciò che i docenti già facevano in quest’ambito, ampliandolo in un’ottica WSA.

I capitoli che seguono (capitoli 9, 10 e 11) presentano nel dettaglio le diverse declinazioni del “contratto di formazione” all’interno delle scuole coinvolte, le differenti modalità di organizzazione del lavoro di R-F e di realizzazione dei percorsi, pur all’interno della cornice comune che è stata fin qui delineata.

² Gli incontri, della durata di un’ora e mezza e realizzati online tramite piattaforma GoogleMeet, hanno affrontato temi relativi allo sviluppo della competenza di cittadinanza e dello WSA; la didattica attiva e la costruzione del gruppo classe, il benessere degli insegnanti nella gestione della classe; la costruzione e condivisione dei criteri di valutazione e le potenzialità del feedback formativo.

7.3. II SARF

Nell'impostare e realizzare i percorsi di accompagnamento, le unità di ricerca Prin si sono avvalse del SARF (Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione, Bondioli et al., 2025), uno strumento di recente elaborazione in seno al CRESPI, Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante.

Il SARF nasce per aiutare i ricercatori-formatori nella progettazione, autovalutazione e riflessione dei percorsi di Ricerca-Formazione.

Per ogni punto della R-F, il SARF definisce criteri e domande guida utili a orientare il lavoro e a garantire coerenza metodologica. Le domande guida possono essere rivolte all'intero gruppo di ricerca-formazione (composto da ricercatori esterni e docenti-ricercatori), solo ai ricercatori esterni, oppure solo ai docenti coinvolti.

Lo strumento è organizzato in tabelle, ciascuna dedicata a un punto della R-F (più il punto "zero", relativo all'esigenza di Ricerca-Formazione/riciesta di Ricerca - Formazione). Ogni tabella indica i soggetti principali coinvolti in una fase specifica della R-F (ricercatori esterni e/o docenti-ricercatori), il focus (l'aspetto chiave della R-F), e prevede alcune domande che guidano la progettazione dei percorsi e la riflessione sul percorso stesso.

Il SARF rappresenta dunque uno strumento operativo e riflessivo che sostiene la qualità e la coerenza dei percorsi di Ricerca-Formazione, promuovendo la partecipazione attiva di docenti e ricercatori, la connessione tra teoria e pratica in un'ottica di ricorsività, la documentazione continua, e una riflessione condivisa sull'approccio metodologico e sugli impatti di tale approccio.

Tra i diversi aspetti presenti nel SARF, i percorsi di accompagnamento realizzati nell'ambito di questo progetto sono stati incentrati sulle seguenti domande guida (Tab. 7.1).

Gli aspetti che si sono rivelati più critici per i gruppi di lavoro, sia quelli interni agli istituti coinvolti, sia quelli esterni (unità di ricerca Prin), hanno riguardato la sostenibilità della R-F una volta terminati i percorsi di accompagnamento e il monitoraggio/valutazione dell'impatto, per ragioni principalmente legate alla durata del progetto e alla relativa erogazione del finanziamento. È stata inoltre riscontrata una generale difficoltà nell'individuare momenti di riflessione condivisa all'interno delle unità di ricerca, ma anche tra ricercatori esterni e docenti, sull'approccio della R-F in sé, sulle sue ricadute, anche in termini di professionalità docente, e sulla documentazione in relazione a tale approccio. Questa difficoltà è in larga parte dovuta alla natura specifica dei percorsi di accompagnamento, centrati sulla competenza di cittadinanza e sull'attuazione di aspetti relativi allo WSA. Tali ambiti hanno innescato processi di riflessione e di revisione profondi rispetto alle prassi di

scuole e docenti, richiedendo notevole impegno e risorse da parte di tutti i partecipanti. Non è stato quindi possibile dedicare altro spazio per ulteriori riflessioni sul metodo della R-F.

In aggiunta a ciò, è necessario anche sottolineare che nel biennio di implementazione del progetto Prin, alla legge 92/2019 si sono succedute le nuove linee guida (DM 183, 7 settembre 2024), pubblicate proprio all'inizio dei percorsi di accompagnamento. Questo aspetto, oltre a complicare l'avvio dei percorsi per evidenti ragioni di riorganizzazione delle scuole, ne ha anche influenzato la conduzione, che si è svolta su di un terreno percepito dai docenti in parte come nuovo e complesso, con il quale era necessario familiarizzare – anche in relazione alle criticità già in essere nella legge 92/2019. In questo scenario, la rilevazione di impatto ha dunque rappresentato un aspetto troppo prematuro per poter essere esaminato. Nonostante ciò, le diverse esperienze di R-F hanno comunque permesso di individuare nuove e possibili piste di formazione e ricerca future per la promozione dello WSA all'interno del primo ciclo.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (a cura di) (2019). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli
- Bondioli, A., Savio, D., Damiani, V., Antonietti, M., Girelli, C., Gueli, C., & Losito, B. (2025). Uno Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione (SARF). In Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciani, A., Ricci, A., Rosa, A., Truffelli, E., Silva, L., Guasconi, E., Capperucci, D., & Scierri, I. D. M. (2025). Fattori di contenuto e di contesto che facilitano o ostacolano l'avvio, lo svolgimento e l'impatto della Ricerca-Formazione. In Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.

Tab. 7.1- Domande guida del SARF che hanno guidato l'impostazione e lo sviluppo dei percorsi di accompagnamento.

Punto 0 (ricercatori esterni)	Riflessione sulle esigenze alla base della richiesta di ricerca-formazione 1) Com'è nata l'esigenza del percorso di R-F? 2) Di chi sono le esigenze della ricerca- formazione? 3) 3) In che modo le esigenze che hanno portato alla richiesta di ricerca-formazione hanno influito sull'impostazione e sullo svolgimento del percorso?
Punti 1 e 2 (ricercatori esterni)	<i>La formulazione delle finalità, delle scelte valoriali della ricerca</i> 1) Le finalità e le scelte valoriali della R-F prevedono in maniera esplicita una ricaduta in termini formativi e di sviluppo professionale degli insegnanti? 2) Gli obiettivi di ricerca e formativi prevedono in maniera esplicita una ricaduta in termini di formazione e di sviluppo professionale degli insegnanti?
Punti 1 e 2 (ricercatori esterni e do- centi ricercatori)	<i>La formulazione degli obiettivi e delle metodologie della ricerca</i> 1) Le finalità, gli obiettivi di ricerca e formativi sono stati oggetto di contrattazione tra ricercatori esterni e docenti ricercatori? 1bis) Se sì, tale contrattazione ha riguardato bisogni/aspettative degli insegnanti? 2) Se non c'è stata una contrattazione, c'è stata una fase in cui gli obiettivi di ricerca e formativi sono stati esplicitati dai docenti? 3) È stato formulato un patto di R-F tra docenti ricercatori e ricercatori esterni? 4) Gli obiettivi iniziali della R-F sono stati modificati durante il percorso? Se gli obiettivi sono stati modificati durante il percorso, c'è stata una ricontrattazione con i docenti? 5) Gli approcci metodologici della ricerca e della formazione sono stati esplicitati e condivisi con i docenti?
Punti 1 e 2 (ricercatori esterni e do- centi ricercatori)	<i>Scelta di strumenti per la documentazione in relazione al percorso di ricerca-formazione</i> (contenuti della formazione) 1) Quali tipologie di documentazione e di analisi sono state scelte per documentare il percorso di R-F? 2) Le tipologie di documentazione e di analisi sono state oggetto di contrattazione tra ricercatori esterni e docenti ricercatori? 3) In assenza di una contrattazione, c'è stata una fase in cui le decisioni sulla documentazione e sull'analisi sono state esplicitate e accolte dai docenti?
Punti 1 e 2 ricercatori esterni e do- centi ricerca- tori	<i>Explicitazione dei ruoli e dei compiti all'interno del gruppo di lavoro ricercatori/docenti</i> 1) Il gruppo di R-F si è costituito come gruppo di lavoro stabile, sia nella sua composizione sia nella partecipazione ai diversi momenti del percorso? 2) In che modo sono stati assegnati i rispettivi compiti e responsabilità all'interno del gruppo di lavoro del percorso di R-F? 3) Ricercatori esterni e docenti hanno condiviso fin da subito compiti/responsabilità e approcci?

Punti 1 e 2 ricercatori esterni	<i>Esplicitazione del ruolo del ricercatore-formatore-facilitatore</i> 1) Il ricercatore si è proposto con un ruolo di formatore-facilitatore? 2) Come è stato inteso il ruolo del ricercatore-formatore-facilitatore? 3) Tale ruolo prevede la promozione della riflessione e del confronto sui vari momenti del percorso all'interno del gruppo di lavoro?
Punto 3 (ricercatori esterni e docenti ricercatori)	<i>Contestualizzazione del percorso formativo rispetto alle esigenze di ricerca/formazione; sostenibilità del percorso durante la R-F ma anche dopo, a formazione terminata</i> 1) Sono stati analizzati vincoli e risorse del contesto? Se sì, in che modo e quando? 2) In che misura l'impianto della R-F ha tenuto conto della sostenibilità della proposta di lavoro per gli insegnanti durante il percorso di formazione?
Punto 4 (ricercatori esterni e do- centi ricercatori)	<i>Analisi della documentazione in relazione al percorso di ricerca formazione</i> 1) Durante il percorso di R-F, sono stati previsti momenti di discussione delle evidenze raccolte tramite gli strumenti di documentazione e di condivisione dei risultati/processi all'interno del gruppo di ricercatori esterni e con gli insegnanti? 2) Se sì, in che modo si sono svolti questi momenti di riflessione e quali approcci, strumenti sono stati utilizzati? 3) Se sì, questi momenti di riflessione si sono svolti con regolarità e sistematicità?
Punto 4 (ricercatori esterni)	<i>Analisi della documentazione in relazione al percorso di ricerca -formazione (focus sull'approccio R-F)</i> 1) I focus dell'analisi della documentazione sono stati definiti chiaramente?
Punto 5 (ricercatori esterni e do- centi ricercatori)	<i>Rilevare l'aspetto trasformativo del percorso di R-F valorizzando il processo e il prodotto, considerando sia gli aspetti di innovazione educativa e didattica sia la crescita professionale</i> 1) È stata realizzata una riflessione a conclusione del percorso di ricerca-formazione effettuato sui contenuti del corso, le modalità di erogazione, il raggiungimento degli obiettivi stabiliti nella fase iniziale della R-F? 2) Sono state riscontrate ricadute sull'agire del singolo docente che però non si riflettono a livello di istituto nel suo complesso?
Punto 5 (ricercatori esterni)	<i>Analisi a posteriori del percorso di R-F all'interno del gruppo di ricercatori esterni</i> 1) Sono state individuate eventuali discrepanze tra finalità/aspettative di cambiamento dei ricercatori esterni (impatto atteso) e quanto rilevato al termine della R-F (impatto rilevato)? 2) È stata operata una riflessione sulla effettiva implementazione del percorso di R-F da parte dei ricercatori esterni (organizzazione degli incontri, materiale/attività proposte, impostazione del lavoro, ruolo del formatore-facilitatore ecc.)?

8. I percorsi di R-F nelle scuole di Roma

di *Valeria Damiani e Andrea Ciasca Marra**

In questo capitolo vengono presentati i percorsi di Ricerca-Formazione realizzati dall'unità di ricerca dell'università Lumsa, condotti nei due Istituti Comprensivi di Roma che hanno partecipato al progetto (uno situato nella zona di Roma est, l'altro in un comune limitrofo alla capitale). I percorsi hanno coinvolto classi e docenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado di entrambi gli istituti. Questo capitolo approfondisce in particolar modo il lavoro condotto con gli insegnanti della scuola primaria dell'ICRM1. Dopo una breve panoramica sui presupposti alla base del percorso di R-F, dell'oggetto degli interventi, del lavoro svolto e dei prodotti realizzati, si approfondiranno alcuni elementi del percorso di accompagnamento, secondo le domande guida del SARF (Bondioli et al., 2025), presentate nel capitolo 8.

8.1. Le esigenze di formazione

Le necessità e gli obiettivi del progetto Prin, dettagliati in fase di proposta progettuale, hanno fortemente influenzato l'avvio del lavoro con le scuole e i docenti. L'esigenza di formazione è nata in primo luogo dai ricercatori dell'unità di ricerca Lumsa, che hanno contattato e selezionato le scuole che si sono rese disponibili a partecipare prima agli studi di caso, e poi al percorso di accompagnamento. Gli istituti coinvolti, com'è stato evidenziato nell'Introduzione al presente volume, avevano maturato una solida esperienza rispetto ad una delle tre aree dello WSA (quella relativa ai rapporti con il territorio) e avevano manifestato interesse ad approfondire la tematica degli ambienti democratici di apprendimento, in un'ottica di possibile integrazione di aspetti dello WSA nelle prassi e nell'organizzazione scolastica.

* Andrea Ciasca Marra è autore del paragrafo 9.4 e 9.5, Valeria Damiani dei restanti paragrafi.

Questo interesse era in primo luogo condiviso dalle due dirigenti scolastiche che si sono adoperate fin da subito affinché il gruppo di ricerca Lumsa potesse essere messo nelle condizioni migliori per poter somministrare i questionari, condurre le interviste, contattare i referenti per l'EC e i docenti in merito ai percorsi di R-F. Tuttavia, a fronte di un'ampia disponibilità riscontrata per l'organizzazione della raccolta dei dati per gli studi di caso, la partecipazione ai percorsi di R-F è risultata essere più complessa e ha incontrato diverse resistenze da parte dei docenti dei due istituti coinvolti. Le resistenze sono state esplicitate dai docenti stessi nei due incontri preliminari all'avvio del percorso di accompagnamento (svolti a giugno e a settembre 2024), in cui i ricercatori Lumsa hanno esposto i punti salienti del contratto di R-F. Tali resistenze vertevano su tre aspetti principali, alcuni peraltro emersi anche negli studi di caso:

- la diffusa percezione dell'educazione civica come un ambito disciplinare scomodo (complesso da realizzare in quanto ambito trasversale) e come un aggravio ulteriore rispetto ad un curriculum già congestionato da materie, progetti e iniziative. In quest'ottica, l'EC viene ad essere considerata come un'area secondaria su cui incentrare percorsi di formazione e ricerca;
- l'introduzione delle nuove Linee guida (DM 183, 7 settembre 2024) proprio all'avvio dei percorsi ha implicato la concentrazione delle (già ridotte) risorse disponibili alla formazione (semplicemente anche in termini di tempo a disposizione di referenti per l'EC e docenti) in attività di riorganizzazione e revisione dei curricula, soprattutto alla luce delle numerose aree di contenuto che il DM aveva introdotto in quest'ambito;
- la mancata familiarità con esperienze che coniugano formazione e ricerca, in cui i docenti partecipano in maniera attiva e propositiva, attraverso la pratica didattica e la riflessione, e non sono semplici destinatari di lezioni o seminari, temporalmente circoscritti a sporadici incontri.

Il contratto di R-F presentato dal gruppo di ricerca è stato dunque percepito da molti come troppo oneroso, in un ambito considerato, dalla maggior parte dei docenti, di secondo piano rispetto ad altre materie curriculari. L'onerosità era percepita in relazione all'impostazione metodologica presente nel contratto di R-F (in relazione, ad esempio, al lavoro collegiale tra docenti e trasversale alle materie) e all'oggetto della stessa R-F, ovvero lo WSA, che metteva in discussione sia l'impianto progettuale dell'educazione civica negli istituti, proponendo un approccio incentrato sulla competenza di cittadinanza, sia i processi decisionali e di partecipazione a livello di classe e di scuola.

In relazione al DM 183, un aspetto interessante che è emerso da questi incontri preliminari è stata la quasi totale mancanza di riflessione (sia positive che negative) sulla nuova normativa che era giunta ad inizio di anno scolastico. La percezione di una ennesima modifica introdotta dal legislatore in quest'ambito è stata accolta con rassegnazione da parte dei docenti dei due IC e come un mero adempimento burocratico, in termini di aggiornamento del curriculum di istituto. Questo, ancora una volta, a riprova della diffusa percezione di un ruolo di maggiore "disturbo" dell'educazione civica, rispetto ad altre materie del curriculum.

Sulla base di queste premesse, le esigenze della R-F sono state primariamente del gruppo di lavoro Lumsa e, in seguito, dei pochi docenti che hanno deciso di partecipare al percorso. Solo uno dei quattro percorsi di R-F previsti dal progetto (due alla scuola primaria e due alla secondaria inferiore) ha infatti visto una partecipazione più ampia di classi e docenti. Negli altri casi, non si è riusciti ad andare oltre il coinvolgimento di un paio di docenti di un singolo consiglio di classe. La Tabella 8.1 presenta il numero dei docenti coinvolti e la/le classe/i per ordine e grado scolastico.

Tab. 8.1 – Classi e numero di docenti coinvolti nei percorsi di R-F.

	Scuola primaria	Scuola secondaria
IC RM1	4 consigli di classe, 2 docenti per classe (classi quinte) 3 consigli di classe, 2 docenti per classe (classi quarte)	1 consiglio di classe, due docenti
IC RM2	1 consiglio di classe, due docenti	1 consiglio di classe, tre docenti

8.2. L'impostazione dei percorsi di R-F: finalità, scelte valoriali, obiettivi e documentazione

La finalità e le scelte valoriali sottese ai percorsi di accompagnamento hanno riguardato lo sviluppo professionale degli insegnanti in relazione alla costruzione di ambienti democratici di apprendimento, secondo le tre direttrici dello WSA (classe, scuola e territorio). Questa finalità è stata poi declinata in obiettivi di ricerca e formativi specifici, legati ad aspetti di processo e di prodotto dell'azione educativa dei docenti, nell'ottica della competenza di cittadinanza agita. In relazione al processo, i percorsi di R-F miravano allo sviluppo della capacità di lavoro collegiale e trasversale tra docenti di ambiti disciplinari diversi, all'implementazione di procedure di condivisione e co-progettazione con gli studenti rispetto al compito in situazione, all'attenzione

al feedback formativo. In merito al prodotto, il contratto di R-F prevedeva la realizzazione di un compito in situazione per la promozione dell'impegno civico. Tale prodotto doveva essere il frutto di metodologie attive ed esperienziali, di lavori possibilmente in gruppo o a coppie, e di esperienze sul campo, realizzate nella e con la comunità locale. Si ipotizzava che, al termine dei percorsi di R-F, le singole scuole partecipanti al progetto avessero avviato una riflessione in merito agli ambiti dello WSA, individuando aspetti su cui si aveva necessità di lavorare a livello di istituto o di consiglio di classe.

Le finalità e gli obiettivi della R-F sono stati presentati a più riprese: nei due incontri introduttivi dei percorsi, durante il primo incontro con i gruppi di lavoro e, successivamente, al termine del percorso, come ulteriore elemento di riflessione conclusiva. Il contratto di R-F (cfr. Capitolo 8), con le sue direttrici minime per l'impostazione del lavoro, ha rappresentato il punto di partenza, che poi è stato declinato sulla base dei bisogni, degli interessi e delle caratteristiche del contesto. La contrattazione tra direttrici minime della R-F e le esigenze del contesto è stata realizzata soprattutto nella fase iniziale dei lavori in cui, a partire dagli esiti degli studi di caso e dalle caratteristiche delle classi, i docenti hanno avanzato le loro proposte. A fronte delle tre dimensioni dello WSA (classe, scuola e territorio), gli insegnanti hanno scelto di focalizzare la loro attenzione sul livello di classe e di territorio. La dimensione della partecipazione a livello di scuola non è stata tenuta in considerazione perché esulava dal possibile raggio di azione delle singole docenti e dei singoli consigli di classe, e perché avrebbe rappresentato un lavoro da condurre ex-novo, poiché la dimensione dello WSA a livello di scuola risultava pressoché assente nei due istituti partecipanti al progetto, come evidenziato dagli studi di caso.

A fronte di questa contrattazione iniziale, a partire dal contratto di R-F, non è stato necessario modificare gli obiettivi durante il percorso.

In relazione ai contenuti della formazione (sia di processo che di prodotto) è stato scelto, in accordo con le partecipanti di tutti i gruppi di lavoro, di raccogliere diverse tipologie di documentazione:

- il piano della progettazione del percorso di educazione civica, in cui le insegnanti dettagliavano obiettivi, attività, tempi, risorse e organizzazione interna del lavoro;
- materiale fotografico e/o video relativo alle modalità di lavoro in classe, alle uscite sul territorio, agli incontri con esperti esterni alla scuola;
- i prodotti degli studenti (sia intermedi, in vista del prodotto finale, sia i prodotti del percorso di EC nel suo complesso);
- griglie e/o strumenti di valutazione utilizzati dalle insegnanti.

Se si esclude il piano della progettazione del percorso, che è stato fornito dal gruppo di ricerca Lumsa per l'impostazione del lavoro, le diverse tipologie di documentazione sono state scelte in accordo con le docenti.

In aggiunta a questo materiale, relativo al percorso di formazione, il gruppo di ricerca ha raccolto alcune note di campo, contestuali agli incontri di R-F, in cui i ricercatori esterni mettevano a fuoco l'andamento, i punti di forza e le criticità del percorso di R-F durante il suo svolgimento. Queste note di campo sono state poi oggetto di riflessione da parte del gruppo di ricerca Lumsa e di condivisione con le altre unità di ricerca Prin, proprio in relazione all'approccio della R-F e al suo utilizzo nell'ambito del progetto.

8.3. I gruppi di lavoro e l'attenzione ai contesti

La creazione dei gruppi di lavoro ha rappresentato un passaggio importante per l'organizzazione e la successiva conduzione dei percorsi di R-F realizzati nei due IC di Roma. A fronte di un unico gruppo di lavoro dell'unità di ricerca Lumsa composto da tre ricercatori per tutti i percorsi, i docenti si sono organizzati a livello di consiglio di classe. Quindi, nelle scuole in cui un solo consiglio di classe aveva aderito al percorso, si è costituito un solo gruppo di lavoro, uno nella scuola primaria e uno nella scuola secondaria. Solamente nella scuola primaria dell'ICRM1, a fronte di un maggiore coinvolgimento dei docenti, è stato creato un gruppo di lavoro molto più ampio, composto da 12 docenti, provenienti da sette consigli di classe (quattro classi quinte e tre classi dell'interclasse delle quarte). L'organizzazione di questo gruppo si è svolta dunque secondo due direttrici: incontri in plenaria di progettazione e condivisione degli stadi di avanzamento dei lavori, incontri in autonomia tra docenti dello stesso consiglio di classe.

I gruppi sono rimasti stabili nel tempo, così come i ruoli dei docenti e dei ricercatori esterni. Su quest'ultimo punto, le docenti all'interno dei singoli consigli di classe hanno strutturato il loro lavoro in maniera equilibrata, suddividendosi i compiti e collaborando collegialmente alla realizzazione del percorso. Questo aspetto è risultato essere più semplice per i percorsi in cui erano coinvolti pochi docenti (ovvero i percorsi svolti nella scuola secondaria inferiore), che avevano operato una selezione preventiva, rispetto a colleghi con cui si aveva più familiarità nel realizzare attività trasversali agli ambiti disciplinari. Diversa la situazione per l'ICRM1 in cui si è lavorato sulla doppia direttrice del macro-gruppo (le interclassi) e del micro-gruppo (singoli consigli di classe) e che ha evidenziato, a fronte di buoni propositi iniziali, la complessità e le criticità di un lavoro trasversale tra classi, finalizzato alla realizzazione di un prodotto comune (vedi *infra* per i dettagli sul

percorso). In particolare, anche in un contesto di partecipazione più ampia, sono emerse difficoltà relative alla qualità dei rapporti tra le docenti, non sempre positiva, e alla mancanza di comunicazione. Questo non tanto in relazione al lavoro per interclasse, quanto al raccordo del lavoro tra le due interclassi (di quarta e di quinta), che per giunta si trovavano in plessi diversi.

L'organizzazione degli incontri di R-F, che si è svolta sempre online (ad eccezione dell'incontro di avvio) per richiesta di tutte le docenti dei due IC partecipanti al progetto, non ha facilitato lo sviluppo delle relazioni all'interno della plenaria (per le insegnanti della scuola primaria nell'ICRM1) e, in generale, tra i singoli gruppi di lavoro nelle scuole e il gruppo di lavoro Lumsa.

Su questo punto, se da una parte i ricercatori esterni si sono proposti fin da subito nel ruolo di formatori-facilitatori (assumendosi il ruolo di responsabili dell'intero processo, fornendo supporto metodologico e organizzativo, promuovendo e sollecitando riflessione e confronto), dall'altra i vincoli imposti dal contesto, ovvero l'impossibilità per le docenti di trovare spazi e tempi di lavoro collegiale in presenza con i ricercatori esterni, hanno reso più fragile l'elemento relativo alla ricerca, condotta con e per le insegnanti. L'aspetto di promozione della riflessione e del confronto è stato quindi incentrato soprattutto sugli ambiti prettamente legati alla realizzazione dei percorsi, e in misura minore su aspetti di riflessione più ampia, in relazione allo WSA e alle diverse prospettive a livello di classe e di scuola, anche in termini di modalità di lavoro, che questo approccio implica. Questo aspetto si ricollega al problema più ampio relativo alla sostenibilità dei percorsi di R-F, già analizzato nel capitolo 8.

8.4. I percorsi di R-F

I percorsi sono stati avviati nell'autunno del 2024 e si sono svolti durante tutto l'anno scolastico 2024/2025. Gli ambiti tematici selezionati dalle docenti hanno spaziato dall'analisi storica e sociale dei quartieri urbani e di altri contesti locali, alla riflessione sui temi relativi alla salute e al benessere, alla sostenibilità ambientale e alla progettazione di città inclusive. Parallelamente, alcuni percorsi hanno approfondito questioni di natura giuridica, mettendo a confronto modelli legislativi di paesi diversi in relazione ai diritti di cittadinanza, e questioni relative alla cittadinanza digitale.

Ogni percorso era caratterizzato dalla creazione di un prodotto finale, frutto del lavoro condiviso tra alunni e docenti. Tali prodotti hanno assunto forme diverse: giornalini scolastici, brochure arricchite da illustrazioni e fotografie, manufatti artistici, plastici, esposizioni tematiche, raccolte di testi-

monianze storiche, eventi di restituzione aperti alla scuola e ai genitori. Questi prodotti non hanno avuto soltanto una funzione didattica, ma hanno anche rappresentato strumenti di restituzione pubblica, destinati a consolidare il legame tra scuola, università e territorio, soprattutto laddove sono stati oggetto di presentazione e condivisione oltre le mura della classe.

Dal punto di vista metodologico, tutti i progetti hanno seguito un approccio di *project-based learning* (PBL), impostato secondo lo schema fornito dall'unità di ricerca Lumsa. Tale schema richiedeva di individuare:

- finalità generali del percorso
- obiettivi specifici in termini di conoscenze e abilità
- la declinazione delle diverse attività, secondo una scansione temporale che prevedeva tre fasi, secondo l'approccio del PBL: una fase relativa ad attività di ricerca e di analisi in riferimento alla tematica selezionata; una fase successiva di condivisione plenaria dell'attività di ricerca e analisi/discussione su proposte/idee/scenari alternativi; una fase conclusiva di realizzazione del prodotto (ad esempio, il giornalino, la brochure ecc.);
- le risorse e la documentazione necessaria per tenere traccia dell'articolazione del percorso e dell'apprendimento degli studenti.

Gli ambiti dello WSA che le docenti erano interessate ad inserire nei loro percorsi erano relativi all'apertura della scuola al territorio (attraverso uscite didattiche, interviste condotte fuori dalla scuola ma anche attraverso il coinvolgimento diretto di esperti esterni), al lavoro in piccoli gruppi e alla progettazione delle attività con gli studenti.

Tutte le docenti hanno fatto ricorso, per ogni fase, all'approccio laboratoriale, che ha favorito la partecipazione attiva degli alunni e la collaborazione tra insegnanti. Le attività hanno infatti coinvolto docenti appartenenti a vari ambiti – umanistico, storico-sociale, e logico-matematico, artistico e tecnologico – che hanno contribuito a integrare prospettive e linguaggi diversi, arricchendo così l'esperienza formativa complessiva. La strutturazione degli incontri, solitamente distribuiti in cicli di cinque o sei appuntamenti per ciascun gruppo di lavoro, ha garantito una progressione graduale e coerente tra riflessione teorica e applicazione pratica in classe.

La Tabella 8.2 presenta una sinossi dei percorsi di R-F realizzati, mettendo in evidenza le scelte operate dai docenti in termini di tematica selezionata, ambiti, prodotti finali.

Tab. 8.2 – I percorsi di R-F realizzati dal gruppo di ricerca Lumsa

Istituto e classe	Focus	Ambiti/materie coinvolti	Prodotto finale
ICRM1 classe V, scuola primaria	Associazionismo nel quartiere	linguistico (italiano), antropologico (storia, geografia)	Realizzazione di un giornalino cartaceo
ICRM1 classe V, scuola primaria	Monumenti storici nel quartiere	linguistico (italiano), antropologico (storia, geografia), artistico	Realizzazione di un giornalino cartaceo
ICRM1 classe V, scuola primaria	La storia del quartiere	linguistico (italiano), antropologico (storia, geografia)	Creazione di una brochure con foto, disegni e didascalie prodotte dagli studenti.
ICRM1 classe V, scuola primaria	Le aree verdi e ludiche per bambini nel quartiere	linguistico (italiano), logico-matematico (matematica, scienze, tecnologia), antropologico (storia, geografia)	Realizzazione di un giornalino cartaceo
ICRM1 classe IV, scuola primaria	Agenda 2030, Obiettivo 3 (Salute e Benessere)	linguistico (italiano), logico-matematico (matematica, scienze, tecnologia),	Produzione di un decalogo sul benessere psicofisico a scuola corredato da altri prodotti digitali e cartacei
ICRM1 classe IV, scuola primaria	Agenda 2030, Obiettivo 15 (Ecosistemi)	linguistico (italiano), logico-matematico (matematica, scienze, tecnologia), antropologico (storia, geografia)	Realizzazione ed esposizione di manufatti con carta riciclata
ICRM1 classe IV, scuola primaria	Agenda 2030, Obiettivo 11 (Città sostenibili) “Il nostro eco-parco-giochi”	linguistico (italiano), logico-matematico (matematica, scienze, tecnologia), antropologico (storia, geografia)	Creazione di un plastico del parco progettato, realizzazione di cartelloni informativi con fotografie e disegni degli studenti.
ICRM1, classe II, scuola secondaria inferiore	Cittadinanza e diritti inferiori	linguistico (italiano), lingua straniera (spagnolo), antropologico (storia, geografia)	Realizzazione di una esposizione con cartelloni e brochure in italiano e spagnolo.
ICRM2, classe V, scuola primaria	Storia e memoria del territorio in cui si trova la scuola	linguistico (italiano), logico-matematico (matematica, scienze, tecnologia), antropologico (storia, geografia)	Redazione di un libretto con le storie raccolte e le interviste realizzate
ICRM2, classe II, scuola secondaria inferiore	linguistico (italiano), Artistico (storia dell'arte), tecnologia	Cittadinanza digitale	Organizzazione di un evento finale di restituzione aperto alle famiglie e alla scuola.

I percorsi di R-F delle due scuole primarie coinvolte nel progetto sono stati incentrati, per scelta delle docenti, sull'apertura della scuola al territorio, proprio a partire da ciò che gli istituti già realizzavano. Le insegnanti hanno dunque preferito muoversi in un ambito che già conoscevano e di cui avevano ben presente i punti di forza ma anche le mancanze. L'esperienza di R-F è stata dunque l'occasione per realizzare quel "sogno nel cassetto", secondo l'espressione usata dalla referente di EC dell'ICRM1 che, per motivi di tempi e di risorse, la scuola non era mai riuscita a concretizzare.

Diversa la situazione nelle due scuole secondarie inferiori, in cui la partecipazione è risultata piuttosto limitata.

Nel caso dell'ICRM1, la ricerca-formazione ha preso avvio da una riflessione condivisa sul significato dei diritti di cittadinanza nella quotidianità degli adolescenti e nel tessuto sociale del quartiere multietnico in cui si trova la scuola. Gli studenti sono stati accompagnati in un percorso di esplorazione critica che ha intrecciato l'analisi delle trasformazioni urbane, la lettura delle memorie del territorio e il confronto con le forme di partecipazione civica attive nella comunità locale. La ricognizione di luoghi, testimonianze, associazioni e problemi del quartiere ha consentito di radicare lo studio dei diritti in situazioni reali, rendendoli oggetto di indagine al di là della semplice conoscenza.

Il lavoro si è sviluppato attraverso fasi successive di ricerca, discussione e produzione pubblica: raccolta di dati e osservazioni, negoziazione dei significati, costruzione di argomentazioni e realizzazione di prodotti comunicativi come giornalini, pannelli espositivi e narrazioni documentarie. L'attenzione ai diritti è emersa non solo come tema giuridico, ma come esperienza legata a luoghi e relazioni: diritto alla memoria, alla cura dello spazio urbano, alla sicurezza, al benessere e alla partecipazione.

Diversa ma complementare la traiettoria sviluppata presso l'ICRM2, dove la ricerca-formazione si è concentrata sul tema della cittadinanza digitale, declinato in relazione alle sfide educative emergenti in un territorio caratterizzato da eterogeneità culturale e da un forte bisogno di coesione sociale. Le attività progettate con i docenti hanno preso le mosse da un'analisi dei rischi e delle opportunità dell'uso della tecnologia per gli adolescenti, soffermandosi sulla sicurezza digitale, sulle forme di comunicazione responsabile, sulla gestione delle fonti e sull'utilizzo critico dei media.

Il percorso ha richiesto agli studenti di interrogarsi sui propri comportamenti digitali, di riconoscere punti di forza e criticità degli strumenti tecnologici e di comprendere le implicazioni civiche che ogni azione in rete comporta. Attraverso attività laboratoriali, discussioni guidate, analisi di casi e compiti autentici, gli studenti hanno affrontato temi quali il cyberbullismo, la disinformazione, la tutela della privacy e il rispetto delle norme implicite ed esplicite che regolano la comunicazione digitale. Anche in questo caso, la

fase di restituzione pubblica – tramite un evento finale aperto al territorio e alle altre classi dell'IC – ha permesso agli studenti di trasformare la riflessione in intervento, assumendo il ruolo di promotori di buone pratiche digitali all'interno della comunità scolastica.

In entrambi gli IC, la ricerca-formazione ha reso possibile il passaggio da una educazione civica concepita come contenuto alla pratica, attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti, la co-progettazione con i docenti e l'uso di dispositivi metodologici che hanno dato visibilità ai processi e ai prodotti.

Non potendo descrivere nel dettaglio tutti i percorsi di R-F, le sezioni che seguono presentano quello condotto nella scuola primaria dell'ICRM1 che, per numero di docenti coinvolti e molteplicità di ambiti trattati, ha permesso di lavorare sul percorso di EC in un'ottica collegiale di ampio respiro.

8.5. Il percorso di R-F nella scuola primaria dell'ICRM1

L'intervento del gruppo di lavoro Lumsa presso l'ICRM1 è stato concepito come un processo evolutivo scandito da cicli ricorsivi di analisi, progettazione, implementazione in classe e riflessione. L'avvio è coinciso con la restituzione ragionata dei risultati degli studi di caso: non una semplice comunicazione di esiti, ma un incontro di interpretazione condivisa, in cui le insegnanti sono state invitate a leggere criticamente i risultati delle ricerche, a riconoscere i punti di forza e a identificare potenziali aree di sviluppo. Un primo passaggio, questo, che ha avuto un valore fondativo, perché ha riconosciuto il corpo docente come interlocutore competente, legittimando le professionalità già presente e aprendo uno spazio discorsivo orientato alla trasformazione.

Su questo terreno si è innestato il percorso di R-F in cui la formazione metodologica sullo WSA (focalizzata sull'approccio del PBL, la partecipazione degli alunni e degli enti esterni alla scuola, la raccolta della documentazione e, più in generale, la progettazione di attività sulla cittadinanza agita) è stata fin da subito connessa alla co-progettazione di interventi da realizzare in classe.

La co-progettazione ha rappresentato il cuore operativo dell'accompagnamento. Ogni gruppo docente è stato accompagnato nel definire un percorso fondato su obiettivi chiari, fasi distinte, e strumenti valutativi definiti. L'intenzione era duplice: da un lato, permettere agli studenti di esercitare la competenza di cittadinanza in contesti concreti e per loro significativi; dall'altro, permettere ai docenti di fare esperienza di una modalità diversa di intendere l'EC e il loro lavoro in quest'ambito che, proprio per la natura della "cittadinanza agita", ha implicato il coinvolgimento e, a volte, anche la restituzione alla comunità scolastica e alla comunità locale. Questo momento è stato vissuto come esercizio di professionalità riflessiva: gli insegnanti hanno

potuto identificare i loro bisogni, trasformarli in ipotesi di lavoro, che sono state poi realizzate assieme ai colleghi, per poi analizzarne le implicazioni.

Il lavoro in classe ha dato corpo alla progettazione. Le attività hanno privilegiato l'indagine sul territorio tramite osservazione diretta, interviste e ricerca documentale attraverso un approccio laboratoriale in piccoli gruppi. Ogni percorso si è mosso lungo le tre fasi dello schema progettuale proposto dal gruppo di lavoro Lumsa: un momento esplorativo di ricerca e analisi, in cui gli alunni hanno esaminato fenomeni, raccolto dati, osservato situazioni e consultato fonti; un momento di confronto e progettazione partecipata, in cui le informazioni sono state ordinate, discusse, sottoposte a negoziazioni argomentate e tradotte in piani d'azione; infine, un momento di produzione e restituzione, in cui le conoscenze costruite si sono trasformate in prodotti.

La prima fase è stata dedicata all'esplorazione e alla ricerca. Gli alunni sono stati guidati dalle docenti a porsi domande significative, a formulare ipotesi, a osservare fenomeni, a raccogliere dati attraverso interviste, fotografie, mappe e consultazioni di fonti scritte e digitali. La dimensione epistemica dell'apprendimento è stata così valorizzata attraverso attività che hanno permesso agli studenti di costruire comprensione a partire dal contatto diretto con la realtà. In questa fase esplorativa gli alunni hanno imparato a porre domande, a selezionare e valutare informazioni, a osservare fenomeni in contesti reali.

La seconda fase è stata quella della negoziazione e dell'elaborazione collaborativa. Questa fase ha rappresentato il cuore delle attività perché ha permesso agli alunni di confrontarsi, argomentare, discutere, rivedere le proprie idee, classificare informazioni e organizzare materiali, attivando non solo aspetti di natura cognitiva, ma anche abilità trasversali e relazionali, come il rispetto del punto di vista altrui, la capacità di mediazione e la gestione costruttiva del conflitto. Nella fase negoziale gli alunni hanno costruito insieme significati, si sono esercitati nell'argomentazione e nella revisione in vista del prodotto finale.

Infine, la fase della produzione ha consentito agli alunni di tradurre quanto appreso in prodotti destinati a un pubblico reale. La dimensione pubblica del prodotto – giornalini, brochure, plastici, prodotti digitali, mostre – ha permesso agli alunni di fare esperienza della dimensione pubblica di un lavoro collettivo che ha avuto un valore aggiunto nel momento in cui è stato prodotto per uno scopo vero e proprio (in questo caso informativo a livello di scuola).

L'intero ciclo è stato accompagnato da pratiche di documentazione sistematica, attraverso griglie di osservazione, rubriche, materiale fotografico, utile a sostenere la riflessione collegiale e a preparare fasi successive di lavoro.

8.6. Analisi della documentazione prodotta

La tipologia di documentazione è stata selezionata in accordo con le docenti partecipanti e ha riguardato, in larga parte, il materiale prodotto nelle tre fasi in cui è stato suddiviso il percorso di R-F (ricerca/analisi, lavori di gruppo per la condivisione della ricerca e per l'elaborazione del prodotto, prodotto finale). Prima di ogni incontro le docenti provvedevano ad inviare il materiale realizzato e, durante ogni incontro, veniva dedicato ampio spazio all'analisi di tale materiale. La condivisione di foto, video e degli elaborati degli studenti ha rappresentato un momento importante per le docenti che si sono potute confrontare su aspetti specifici del loro percorso.

La ricchezza e la varietà del materiale prodotto hanno permesso di analizzare in profondità i diversi lavori. Il focus dell'analisi verteva principalmente sull'allineamento tra documentazione, fase progettuale e obiettivi previsti per ogni attività. In aggiunta a questo, le docenti riportavano i dettagli organizzativi dei diversi passaggi, e quegli aspetti di problematicità che via via emergevano.

Le note prese durante gli incontri hanno permesso al gruppo di lavoro di individuare alcuni elementi ricorrenti della fase di analisi della documentazione e, al contempo, di ricostruire alcuni impliciti dell'attività didattica e valutativa delle docenti.

In primo luogo, la scelta della tipologia di documentazione è stata principalmente orientata sul prodotto per quanto riguarda la fase 1, riguardante l'esplorazione e la ricerca (esempi di ricerche, appunti, schemi di interviste realizzate dagli studenti) e la fase 3, relativa alla redazione del prodotto finale (giornalini, brochure, modelli di aree giochi urbani). La fase 2 è stata documentata invece prevalentemente tramite griglie di osservazione del lavoro di gruppo, che rilevavano solo il processo. In tutti gli incontri del percorso di R-F, nonostante le sollecitazioni da parte del gruppo dei ricercatori esterni, le insegnanti hanno mostrato alcune difficoltà nell'analizzare le evidenze sia sul processo che sul prodotto. La criticità principale è stata riscontrata, in particolare, sulla frattura tra l'ambito cognitivo e quello delle abilità: le docenti raccoglievano evidenze su queste due dimensioni tramite strumenti diversi ma poi con fatica provavano a ricostruire un profilo unitario, che tenesse assieme le conoscenze e le abilità. Il risultato è stato spesso un'attenzione maggiore dedicata al prodotto (soprattutto testi scritti), rispetto al processo e alla mobilitazione di abilità.

Questo aspetto ha influenzato anche le modalità di riflessione delle docenti rispetto al percorso di R-F che, a partire dal tipo di documentazione presentata, sono state incentrate perlopiù sull'aspetto pratico dell'attività didattica (individuazione di risorse, spazi e tempi adeguati, organizzazione del

lavoro e predisposizione delle consegne), piuttosto che sull'aspetto riflessivo, di meta-analisi del percorso in chiave di formazione e ricerca, nonostante le sollecitazioni dei ricercatori esterni.

Un altro elemento che è emerso dagli incontri ha riguardato gli strumenti per l'osservazione dei lavori di gruppo e, più in generale, gli strumenti valutativi. A fronte di una (collaudata) modalità di lavoro collegiale per quanto concerne la progettazione, l'ambito valutativo è rimasto appannaggio della singola classe, se non del singolo docente. Durante gli incontri sono state presentate diverse griglie di osservazione (alcune tratte dagli obiettivi e dai descrittori di competenza presenti nel PTOF d'istituto, altre tratte da testi scolastici) e questionari di autovalutazione per gli studenti rispetto al lavoro svolto. I momenti di riflessione e di lavoro collegiale previsti, dai ricercatori esterni, in relazione all'ambito valutativo fin dall'inizio del percorso, sono stati percepiti dai docenti come troppo limitanti rispetto ad un'attività progettuale *in fieri*. Da questo punto di vista, le docenti hanno preferito individuare gli strumenti valutativi più appropriati durante lo svolgimento del percorso. L'approccio valutativo maggiormente utilizzato è stato quello che le docenti chiamavano dell'"osservazione globale", vale a dire un'osservazione libera con qualche appunto sull'andamento generale del lavoro da parte degli studenti.

8.7. Considerazioni conclusive sui percorsi di R-F

La riflessione sui percorsi di R-F ha seguito due direttrici principali: la prima, relativa alla formazione e alla ricerca condotta con i docenti; la seconda, incentrata sull'analisi a posteriori da parte del gruppo di lavoro Lumsa sul rapporto tra R-F e il focus del progetto Prin (la cittadinanza agita e lo WSA).

Per quanto concerne la prima direttrice, l'ultimo incontro è stato dedicato, in entrambi gli IC, ad un bilancio complessivo dell'intera R-F. Le docenti hanno valutato positivamente il percorso, non solo per gli aspetti organizzativi, ma anche in termini di crescita professionale. Su questo punto, gli elementi che sono emersi con maggiore frequenza hanno riguardato:

- l'abilità di lavorare in gruppo (sia tra studenti che tra docenti, in particolar modo nell'ICRM1);
- una maggiore consapevolezza sulla possibilità di collegare, tramite il PBL, l'apprendimento a temi e problemi che interessano direttamente gli alunni, relativi ad esperienze di vita a loro vicine (anche fisicamente, come è avvenuto per i bambini della primaria che sono andati alla scoperta del territorio in cui vivono);

- l'abilità di co-progettazione con gli studenti. Ogni attività era infatti frutto di concertazione con i propri alunni in relazione a tempi, risorse da utilizzare e pianificazione del lavoro.

Anche se i docenti hanno portato solamente della documentazione fotografica a supporto di questo lavoro di co-progettazione, ciò che è emerso da tutti gli incontri di riflessione finale è stato lo stupore, da parte delle insegnanti, del grande coinvolgimento ed interesse degli studenti. Le ragioni alla base di ciò erano molteplici: la possibilità che veniva offerta loro di decidere assieme alle docenti, la curiosità verso aspetti esterni alla scuola ma che li riguardavano direttamente e che hanno iniziato a “guardare con occhi nuovi” (secondo le parole di una docente della scuola primaria dell'ICRM2), un'attività didattica prettamente incentrata sul lavoro in gruppi, finalizzata alla realizzazione di un prodotto, con tutti i relativi elementi di novità, gli imprevisti, le decisioni da prendere. Insomma, secondo le docenti, un modo diverso di intendere l'educazione civica, “dinamico”, “coinvolgente” e “meno retorico” (secondo le docenti della scuola primaria dell'ICRM1 e della scuola secondaria dell'ICRM2).

L'analisi condotta a posteriori all'interno del gruppo di lavoro Lumsa ha permesso, a partire dalla documentazione prodotta dalle docenti e dalle note di campo redatte durante ogni incontro, di mettere a fuoco alcuni aspetti centrali sul rapporto tra l'approccio della R-F e l'oggetto dei percorsi di accompagnamento. Tali aspetti riguardano la collegialità e, più in generale, le ricadute sull'agire dei singoli docenti; le esigenze di formazione; la riflessione su aspetti metodologici (soprattutto in relazione alla valutazione).

Per quanto riguarda la collegialità, il percorso di R-F con i docenti della scuola primaria dell'ICRM1 risulta essere emblematico. Il percorso, come è stato riportato nei paragrafi precedenti, ha coinvolto un consistente numero di insegnanti, (soprattutto se si considera la limitata adesione nelle altre scuole romane), che hanno lavorato collegialmente all'interno di ogni consiglio di classe, condividendo un quadro di riferimento comune (l'attenzione al territorio), declinato attraverso percorsi paralleli che seguivano l'approccio del PBL. Tuttavia, nonostante un bilancio globalmente positivo dell'esperienza e della partecipazione delle docenti, due sono gli aspetti di criticità emersi in relazione all'organizzazione collegiale dei percorsi.

Il primo è relativo alle fratture presenti all'interno delle singole interclassi, per cui non tutte le classi quinte e le classi quarte hanno deciso di prender parte al percorso di R-F assieme alle colleghe. Il lavoro collegiale e in parallelo ha consolidato quelle relazioni positive già presenti prima dell'intervento di R-F tra le docenti abituate a lavorare assieme. Il percorso

di accompagnamento ha permesso di orientare questa abitudine al lavoro collegiale di alcune docenti verso l'approccio del PBL, alla co-progettazione con gli studenti, all'apertura della scuola al territorio, nell'ottica della cittadinanza agita, ma non è riuscito ad incidere sulla partecipazione di quei docenti che di solito lavorano in autonomia rispetto ai colleghi.

Il secondo aspetto di criticità concerne invece la mancata realizzazione di un evento comune di restituzione al termine dell'anno scolastico da parte delle quinte e delle quarte partecipanti al percorso di R-F, così come era stato inizialmente ipotizzato dalle docenti, che avevano espresso il desiderio di provare a lavorare anche a livello di scuola nel suo complesso.

Diverse sono le ragioni alla base di queste due criticità: l'apporto discontinuo fornito dal dirigente scolastico rispetto al percorso di R-F; la mancanza di spazi e di tempi comuni per la progettazione (nonostante alla scuola primaria sia prevista la progettazione settimanale, le classi quarte e quinte dell'ICRM1 erano dislocate in due plessi diversi e questo ha impedito l'organizzazione degli incontri in presenza); l'esistenza di fratture relazionali tra docenti di classi differenti diversamente sanabili con un numero limitato di incontri, peraltro non principalmente finalizzati al miglioramento del contesto relazionale.

Questo aspetto si ricollega all'altro punto di attenzione emerso dai percorsi di R-F, legato alle esigenze di formazione. Il "contratto di R-F" prevedeva alcuni punti fermi relativi a processi e prodotti di natura perlopiù didattica e organizzativa, circoscritti all'ambito dell'educazione civica in un'ottica WSA. Tuttavia, lavorare sullo WSA implica anche un lavoro in profondità su aspetti relativi al clima e alla cultura di una scuola. Questi elementi non erano presenti nel "contratto di R-F", se non in maniera implicita, tramite le direttrici di massima presentate all'inizio del percorso. L'intento era quello di incominciare a lavorare con le docenti su aspetti che riguardavano prassi didattiche e organizzative, per poi procedere ad un lavoro più in profondità, sugli impliciti di tali prassi. Questa seconda fase del lavoro non è mai stata accolta dalle docenti, sia per ragioni di tempo (il progetto aveva una durata limitata e gli incontri erano incentrati perlopiù sulla realizzazione delle singole attività), sia perché, senza una "cultura dello WSA", anche preliminare, vale a dire un'attenzione alla cultura e al clima di scuola, un lavoro in questo ambito appare estremamente complesso. Riflettere sullo WSA in un'ottica di R-F significa mettere a nudo nodi relazionali, organizzativi e didattici che, senza un bisogno esplicito, espresso dai docenti, non possono essere affrontati. Le stesse dirigenti e le referenti per l'EC, che si erano mostrate disponibili per la conduzione degli studi di caso e l'avvio dei percorsi di accompagnamento, non hanno manifestato interesse ad andare oltre le direttrici di

formazione dei percorsi, tralasciando l'aspetto della ricerca e, in ultima analisi, trasformativo. Da questo punto di vista, le esigenze di formazione tra gruppo di ricercatori esterni e docenti non hanno coinciso.

L'ultimo aspetto emerso dalle riflessioni del gruppo di lavoro ha riguardato l'ambito metodologico-didattico e valutativo. L'impianto del contratto di R-F, secondo le direttrici del patto concordato con le docenti, prevedeva l'uso di metodologie didattiche e valutative avanzate, incentrate sullo sviluppo della competenza di cittadinanza. Il ciclo di webinar che le diverse unità di ricerca hanno svolto su questi temi, in parallelo ai percorsi, e gli interventi mirati durante l'accompagnamento hanno fornito strumenti e supporto che tuttavia, specialmente in relazione alla valutazione, avrebbero necessitato di maggiore spazio e di tempo aggiuntivo rispetto a quello previsto dal progetto.

In conclusione, se l'analisi dei diversi ambiti dello WSA tramite gli studi di caso è stata condotta su più piani, fortemente interconnessi gli uni agli altri, lo stesso si è verificato per i percorsi di accompagnamento che, in merito all'oggetto della R-F, hanno interessato aspetti organizzativi (tra studenti e tra docenti, l'apertura al territorio), aspetti metodologici (didattica per competenza di cittadinanza), aspetti legati alla partecipazione degli studenti in un'ottica WSA. Realizzare percorsi di R-F in quest'ambito implica, dunque, un lavoro di lungo periodo e poliedrico, su più piani, in cui prassi e impliciti sottesi a tali prassi sono posti sotto esame, ripensati e riorganizzati. L'esigenza di formazione e le aspettative dei docenti (e della scuola nel suo complesso) coinvolti nella R-F diventano quindi un elemento imprescindibile per la realizzazione di percorsi sia di formazione che di ricerca. Ulteriori studi in questo ambito potranno meglio evidenziare quali sono quei fattori che possano promuovere le esigenze di formazione di scuole e docenti in un'ottica di R-F e se, in mancanza di esigenze comuni e condivise a livello di istituto, sia possibile comunque realizzare percorsi di R-F sullo WSA con un limitato gruppo di docenti.

Riferimenti bibliografici

- Bondioli, A., Savio, D., Damiani, V., Antonietti, M., Girelli, C., Gueli, C., & Losito, B. (2025). Uno Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione (SARF). In Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.

9. I percorsi di R-F nelle scuole di Bologna

di *Andrea Ciani*

In questo capitolo, dopo un breve affondo sulla descrizione dei rispettivi contesti, si analizzeranno i percorsi di R-F condotti presso i due Istituti Comprensivi di Bologna (ICBO1 e ICBO2). Nei paragrafi che seguiranno sarà chiarito come hanno preso corpo tali percorsi nel territorio bolognese, a quali presupposti si è fatto riferimento, quali sono stati i contenuti fondanti, la proposta metodologica di lavoro e infine le modalità organizzative.

I percorsi di R-F saranno “scandagliati” attraverso la lente offerta dallo strumento SARF al fine di cogliere, valorizzare e anche problematizzare i punti caratterizzanti di una Ricerca-Formazione e come sono stati affrontati in termini pratico-operativi.

9.1. Il contesto delle scuole coinvolte

Le scuole della provincia di Bologna coinvolte nel Progetto PRIN rappresentano due diverse aree del territorio: una centrale, presente nella città capoluogo (ICBO1), e una più periferica (ICBO2). Entrambi gli IC hanno un forte radicamento nel territorio, che emerge chiaramente nelle progettazioni che arricchiscono i loro PTOF prevedendo l’interazione proficua tra le scuole e le realtà istituzionali, associative e culturali della zona.

L’ICBO1, situato nel capoluogo emiliano-romagnolo, in uno dei quartieri maggiormente eterogenei in termini di provenienze culturali, si presenta orgogliosamente impegnato, in un’ottica inclusiva, nella valorizzazione delle diversità culturali che accoglie nelle proprie aule e di diverse situazioni di “allievi NAI” (neoarrivati in Italia).

L’ICBO2, facente parte di uno dei Comuni dell’area Metropolitana e con una popolazione studentesca totalmente differente, ha costituito un polo formativo delle scuole del primo ciclo d’istruzione, cercando di arricchire maggiormente la propria offerta formativa.

9.2. Il compito autentico come fulcro della proposta teorico-metodologica dei percorsi di R-F

A partire dalle evidenze raccolte nell'ambito degli studi di caso condotti presso i due IC di Bologna, dai bisogni e dalle risorse dei contesti collegati all'ambito dell'EC, si è pensato di strutturare i percorsi di R-F come percorsi di accompagnamento “brevi ma intensi” finalizzati alla progettazione collegiale e interdisciplinare di un compito autentico inerente all'educazione civica. Come descritto nel capitolo dedicato all'analisi dei risultati degli studi di caso (cfr. Cap. 5), nonostante la vivace e florida tensione delle scuole coinvolte ad aderire a iniziative e progetti in collaborazione con le realtà del territorio, le criticità emerse in particolar modo nelle interviste con le referenti EC e in parte con le dirigenti scolastiche evidenziavano una certa difficoltà sul fronte progettuale e valutativo dell'EC. Ciò che accomunava tutte le scuole era infatti la mancanza di una “regia” progettuale strutturata e condivisa, con una frammentazione e improvvisazione dell'attività didattica che solo successivamente – e talvolta in modo un po' forzato – era ricondotta all'EC. Mancava insomma una visione comune di competenza di cittadinanza, da costruire, osservare e valutare collegialmente.

L'idea di fondo è stata dunque quella di proporre alle scuole un percorso di R-F che consentisse di esperire un approccio sistematico e globale, nel modo di progettare, confrontarsi, fare didattica e valutare. Un percorso che offrisse in primis la possibilità di costituire una “regia progettuale e valutativa” comune. In base a tali presupposti, il compito autentico è apparso ai ricercatori-formatori come la proposta di lavoro più rispondente allo *whole-school approach* sia per i contenuti, sia per il metodo di lavoro che evocava. Nella prospettiva dello *whole-school approach*, il compito autentico riusciva ad ampliare lo sguardo e l'azione dell'insegnante e dello studente. Da un lato, esigeva un forte approccio globale al lavoro del docente: chiedeva di progettare considerando le diverse dimensioni del costruito di competenza di cittadinanza e di lavorare in modo coordinato con colleghi con cui non sempre si trova uno spazio di confronto, mobilitando diverse risorse all'interno della scuola; dall'altro, chiedeva agli studenti di mettere in sinergia le conoscenze e le abilità di differenti discipline nell'affrontare situazioni-stimolo reali e problematiche, agendo in modo cooperativo e in stretto contatto con le risorse della scuola e con il territorio.

La progettazione del compito autentico ha quindi costituito il fulcro della proposta teorico-metodologica dei percorsi di R-F: partendo da una situazione-problema identificata e posta alla base del compito, si doveva attivare una progettazione didattica a ritroso. I docenti sono stati innanzitutto accompagnati a individuare specifiche situazioni-condizioni problematiche reali, di

carattere civico, collegate al vissuto e alla realtà degli studenti, che muovessero leve motivazionali e di interesse. A partire da esse, i docenti dovevano arrivare a definire il compito che, attraverso una chiara e dettagliata descrizione della situazione problematica e del contesto, doveva avanzare un'esplícita richiesta agli studenti per coinvolgerli attivamente nell'affrontare la situazione, esitando nella costruzione cooperativa di uno specifico artefatto. Tale costruzione doveva essere la risposta concreta e operativa degli studenti alla richiesta posta dal compito e, allo stesso tempo, doveva sollecitare il trasferimento autentico – e quindi autonomo, spontaneo e intenzionale – di conoscenze e abilità costruite e consolidate nelle diverse discipline.

Gli studenti si sono quindi trovati dinanzi a diverse situazioni-problema. Gli insegnanti dell'ICBO1 hanno individuato, per quanto concerne la scuola primaria, il rischio di chiusura del mercato artigianale-agricolo del Quartiere, ubicato vicino alla scuola; i docenti della scuola secondaria di primo grado dello stesso istituto hanno invece rilevato la scarsa conoscenza di Bologna e in particolare del suo centro storico da parte dei propri studenti (di provenienze culturali molto differenti). Gli insegnanti dell'ICBO2 della scuola primaria hanno rilevato due problematiche che volevano analizzare insieme: l'incuria e l'abbandono del giardino/parco scolastico ed episodi di bullismo e intolleranza emersi al di fuori della vita scolastica; gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado del medesimo istituto hanno invece segnalato la scarsa partecipazione dei giovani alla vita della comunità locale, soprattutto alle ricorrenze politico-istituzionali più importanti.

A fronte di queste situazioni-problema, i docenti di ogni scuola hanno coinvolto per ciascuna situazione dei *testimonial*, ovvero persone che conoscevano da vicino la problematica rilevata dagli insegnanti e che insieme a loro potevano presentarla agli studenti, per valorizzare il forte collegamento con il contesto locale e per motivarli a identificare un artefatto che simboleggiasse la loro capacità di incidere attivamente sulla realtà che li circonda. I *testimonial* erano dunque funzionali per somministrare insieme ai docenti il compito autentico che avevano progettato. Il loro ruolo è stato considerato centrale per garantire l'autenticità della proposta, formulare una richiesta di "aiuto" agli studenti per intervenire sulla situazione problematica e rappresentare chiaramente la diversità del compito autentico rispetto ai compiti abitualmente affrontati a scuola.

I ricercatori-formatori hanno poi supportato i docenti nella definizione del compito autentico con una successiva progettazione didattica a ritroso, per identificare le specifiche conoscenze e abilità disciplinari, nonché le risorse strumentali, che dovevano consentire la costruzione autonoma dell'ar-

tefatto da parte degli alunni. Hanno seguito a distanza il momento della somministrazione del compito e hanno fornito suggerimenti e sostegno in itinere, durante il processo di svolgimento.

Sulla base delle richieste e delle consegne previste da ciascun compito autentico, gli studenti si sono attivati per costruire l'artefatto affinché corrispondesse al miglior modo possibile – per loro – di affrontare la situazione. Gli insegnanti sono inoltre stati guidati per prevedere, all'interno del compito autentico, anche un momento di presentazione dell'artefatto finale ai destinatari, in cui tutti gli studenti coinvolti dovevano esporre ciò che avevano prodotto. In questo senso, essi erano chiamati ad associare al prodotto una *performance*, spesso declinata in una presentazione pubblica, che aveva la funzione di rendere espliciti i processi cognitivi e di lavoro messi in atto in modo intenzionale, valorizzando e aiutando gli studenti a comprenderli e a prenderne consapevolezza.

Gli artefatti prodotti dagli studenti delle diverse scuole sono stati differenti: da volantini e *podcast* di sensibilizzazione per evitare la chiusura del mercato locale-artigianale, a una presentazione Power Point della città di Bologna; dall'organizzazione della "Giornata del rispetto", alla costruzione di una mappa interattiva della città con riferimenti alla Costituzione.

Per quanto concerne la valutazione, gli insegnanti sono stati supportati nella creazione di specifiche rubriche valutative che permettessero di "fotografare" la capacità degli alunni di trasferire quanto appreso in una situazione reale, ottenendo alcune evidenze in merito sia al processo di realizzazione del prodotto (rubrica di processo per la valutazione in itinere), sia all'artefatto stesso (rubrica di prodotto) e al momento di presentazione finale (rubrica di performance). Sono state inoltre predisposte anche griglie orientate all'autovalutazione degli studenti.

9.3. I percorsi di R-F sotto la lente d'ingrandimento del SARF

In questo paragrafo, ci si focalizzerà su alcuni aspetti oggetto di analisi del SARF per evidenziare gli elementi strutturanti e caratterizzanti dei percorsi di R-F realizzati nel bolognese. Per questo, si scenderà nel dettaglio relativamente al bisogno della R-F, alle finalità, alla definizione di obiettivi e ruoli, all'analisi della documentazione e di possibili ricadute.

Partendo dai primi passi, i percorsi di R-F hanno preso avvio da bisogni espressi dalle scuole, ma in un modo differente da quello che si può pensare, perché di fatto è stata la presentazione alle stesse del Progetto PRIN a solleci-

tare una riflessione e l'emersione di un bisogno che avevano considerato periferico rispetto ad altri, ma oggettivamente presente. Da questo punto di vista, la presentazione del Progetto ha avuto la funzione di *trigger* rispetto a questioni "dormienti", non ancora affrontate o rimandate, riguardanti appunto l'ambito dell'educazione civica. Entrambi gli istituti coinvolti (ICBO1 e ICBO2), negli anni precedenti all'avvio del Progetto, avevano contattato il gruppo di ricerca di Bologna per richiedere interventi formativi su tematiche corrispondenti e tangenziali a quelle promosse dal Progetto, e i ricercatori si erano attivati per rispondere a una parte dei bisogni formativi emersi. Nel momento in cui si è posta l'esigenza di individuare le scuole da coinvolgere nell'ambito del Progetto PRIN, il gruppo di ricerca ha avviato contatti con diverse scuole del territorio – tra cui i due IC sopra citati – che rispondessero:

- al criterio fondamentale di apertura verso il territorio, ovvero che fossero impegnate nella realizzazione di iniziative e progetti di educazione civica in collaborazione con associazioni/enti esterni;
- alla volontà di individuare modalità rigorose e collegiali per approcciarsi alla progettazione e alla valutazione dell'educazione civica.

A tale riguardo, la conoscenza pregressa dei due IC aveva già consentito di cogliere un buon grado di apertura al territorio, poi confermata e approfondita – come precedentemente evidenziato – nell'ambito degli studi di caso condotti nella prima fase del Progetto. Semmai si ponevano, già all'epoca, domande relative alla valutazione, all'impatto delle attività realizzate e su come rendere tali esperienze patrimonio diffuso per tutta la scuola.

Sulla base dei criteri delineati, successivamente, sono stati avviati colloqui con le referenti per l'EC e con le dirigenti scolastiche di tutte le scuole contattate al fine di spiegare analiticamente il Progetto e andare più in profondità rispetto all'effettiva corrispondenza e disponibilità a un certo tipo di lavoro. Durante i colloqui, i ricercatori hanno puntato molto a favorire l'esplicitazione autonoma di eventuali bisogni specifici relativi all'educazione civica, che in effetti sono emersi rivelando in modo pressoché omogeneo dubbi e perplessità sulla progettazione e la valutazione dell'educazione civica, soprattutto a seguito dell'emanazione delle nuove Linee Guida. In questo senso, le peculiarità e il tema di fondo del Progetto PRIN si incastravano perfettamente con le ansie e le preoccupazioni del momento: *come approcciamo le nuove Linee Guida? Come è possibile lavorare insieme come team docenti per costruire e valutare la competenza civica?*

In relazione a tali interrogativi, i colloqui svolti hanno restituito un diffuso interesse da parte di dirigenti e referenti di tutte le scuole contattate, ma i due IC in questione hanno mostrato da subito una particolare reattività e proattività nella risposta, esprimendo chiaramente la necessità di un lavoro

mirato su quegli specifici ambiti. Per questo, si è scelto di procedere con un ulteriore approfondimento di fattibilità solo con l'ICBO1 e l'ICBO2.

Rispetto alle domande che gli insegnanti si ponevano, si è capito da subito che l'esigenza di una R-F era una richiesta delle scuole stesse, anche se per loro nasceva come semplice "formazione". Per questo la proposta di lavoro che è stata finalizzata e concordata nei colloqui iniziali è stata poi modellata nella prospettiva della R-F, che nelle forme e nelle modalità di lavoro rispondeva maggiormente al bisogno di supporto e accompagnamento verso procedure pratiche e concrete (progettuali e valutative) che caratterizzava le esigenze emergenti.

Le finalità e le scelte valoriali della R-F sono state presentate in modo esplicito agli insegnanti. È stata espressa chiaramente la finalità di proporre un percorso che sentissero vicino ai loro bisogni, sia per i contenuti sia per il metodo, che potesse generare una ricaduta positiva e migliorativa nel loro approccio all'insegnamento e alla valutazione dell'educazione civica, ma anche un modo diverso d'intendere il proprio agire professionale in ottica sistemica, anche nel rapporto con i colleghi e non solo circoscritto alla propria classe. Gli obiettivi di ricerca e formativi erano chiaramente indirizzati a sostenere lo sviluppo professionale dei docenti, soprattutto nel consolidamento di conoscenze, procedure e posture professionali funzionali a un lavoro orientato a costruire competenze in relazione continua e proficua con i colleghi, con uno sguardo aperto alle diverse dimensioni della vita scolastica nonché al territorio e alla comunità locale. Tali obiettivi erano:

- conoscere e comprendere l'approccio che ogni scuola aveva verso l'educazione civica ma anche verso un'idea di vita scolastica attiva, partecipata e condivisa su tutti i livelli e per tutti gli attori coinvolti;
- conoscere e comprendere il costrutto dello *whole-school approach*;
- conoscere e comprendere il costrutto di competenza e le implicazioni metodologiche in termini progettuali, didattici, valutativi e di lavoro collegiale;
- costruire in modo collegiale un'Unità di apprendimento interdisciplinare su un traguardo di competenza di educazione civica condiviso, pianificando obiettivi, fasi didattiche e momenti valutativi;
- costruire in modo collegiale compiti autentici che permettessero il trasferimento di conoscenze e abilità apprese durante l'insegnamento di discipline differenti in una situazione reale o realistica e che prevedessero l'interazione con il territorio;
- esperire un modo di progettare collegiale che rispecchiasse un approccio globale all'educazione civica, per provare a replicarlo successivamente, al termine della R-F;
- raccogliere evidenze di apprendimento degli studenti in itinere;
- affrontare e condividere tematiche emergenti di tipo valutativo;

- costruire e utilizzare specifiche rubriche/griglie per valutare l'andamento dei compiti autentici e il contributo di ciascuno studente.

Gli obiettivi delineati sono stati esplicitati e condivisi con i docenti e, nel corso del primo incontro dei percorsi di R-F, è stato chiesto loro di rivederli ed eventualmente integrarli soprattutto per renderli sempre più vicini alle loro aspettative e necessità. Tuttavia, essendo molto correlati a quanto raccolto nelle fasi interlocutorie iniziali nonché a quanto emerso dagli studi di caso, tali obiettivi non hanno subito particolari revisioni, nemmeno in itinere.

Sono stati inoltre esplicitati anche gli approcci metodologici, in particolare della formazione, che doveva essere non frontale ma dialogata e interattiva. In questa prospettiva, sin da subito i ricercatori-formatori hanno proposto nelle diverse scuole, a partire dai diversi team e consigli di classe, la costruzione di gruppi di R-F che potessero garantire un lavoro produttivo, sereno e continuativo. Per assicurare tale condizione, negli incontri interlocutori è stato chiesto di:

- evitare l'imposizione di qualsiasi "obbligo" a partecipare ai percorsi di R-F;
- richiedere l'"iscrizione" ai percorsi di R-F solo ai docenti effettivamente interessati e motivati a fare un lavoro che potesse avere dei risvolti pratici e concreti;
- individuare team docenti o consigli di classe completi o parziali, ma che consentissero di lavorare in una prospettiva interdisciplinare.

Inoltre, sin da subito, i ricercatori-formatori hanno chiarito che il rapporto con i docenti era da intendersi come paritario, pur nella distinzione di competenze: i docenti, oltre alla conoscenza della loro disciplina e alla loro competenza didattica, si avvantaggiavano di una conoscenza approfondita del contesto e degli studenti; i ricercatori-formatori potevano invece condividere il proprio bagaglio di conoscenze e competenze metodologiche, soprattutto in ambito di ricerca e docimologico. Per questo, il rapporto è stato impostato con una dialettica "sullo stesso piano", dove i ricercatori-formatori "guidavano" o indirizzavano processi con proposte metodologiche e i docenti entravano nel merito analizzandone la sostenibilità, supportando i ricercatori-formatori nella comprensione dei contesti e quindi dei vincoli e delle risorse, ma anche delle peculiarità didattiche delle diverse discipline. Alla base di tale "accordo" di lavoro comune, sigillato da un patto di riconoscimento reciproco effettuato nel primo incontro, vi era dunque la consapevolezza di ruoli e responsabilità differenti: se i ricercatori-formatori avevano il compito e la responsabilità di rendere la proposta metodologica del percorso corretta

da un punto di vista procedurale nonché fattibile e situata, gli insegnanti avevano il compito e la responsabilità di dare riscontri in questo senso e di provare ad applicarla con costanza e sistematicità. Dunque, come si può intuire, il ruolo del ricercatore-formatore non poteva essere quello di una guida direttiva e sovraordinata, semmai di una guida “facilitante”, ed è stato inteso e condiviso come tale. Tale ruolo di “guida facilitante” è stato declinato in alcune attenzioni e strategie specifiche, vale a dire:

- comprendere sempre la fattibilità di quanto proposto, agendo per favorirla;
- creare un clima relazionale che promuovesse la libera espressione, soprattutto di eventuali difficoltà e criticità;
- riconoscere e rinforzare gli sforzi degli insegnanti verso il raggiungimento degli obiettivi della R-F;
- valorizzare le risorse e le iniziative del gruppo al fine di promuovere autonomia ed *empowerment*;
- chiedere a tutti i gruppi di lavoro osservazioni e opinioni su quello che si stava facendo;
- suscitare dibattiti e scambi di tipo collegiale;
- accogliere il più possibile proposte e idee dei docenti.

Accanto a queste strategie di facilitazione “relazionale”, i ricercatori-formatori hanno attuato anche strategie di facilitazione organizzativa e lavorativa. Durante gli iniziali incontri interlocutori con le scuole poi selezionate era emersa motivazione, ma allo stesso tempo anche il timore di un impegno non compatibile con il carico di lavoro o con altre progettazioni. In questa prospettiva, i ricercatori-formatori hanno innanzitutto proposto:

- di raggiungere loro stessi le scuole e di lavorare nel contesto;
- che i docenti coinvolti, se avevano scelto di effettuare il percorso, dessero la priorità a questo tipo di lavoro rispetto ad altri simili;
- di definire percorsi di R-F di breve durata (circa 8 ore in presenza con tutto il gruppo di lavoro e circa 2 ore di monitoraggio/supporto a distanza);
- di focalizzare gli incontri in presenza, dopo qualche breve affondo teorico, su un accompagnamento *step by step* dei ricercatori-formatori nella progettazione e costruzione del compito autentico, evitando così che gli insegnanti dovessero lavorare ulteriormente in altri momenti (chiedendo semmai loro di svolgere solo piccole consegne per l’incontro successivo);
- di sollevare i docenti da alcuni aspetti non centrali della progettazione, che avrebbero preso molto tempo negli incontri, spiegando loro quanto già predisposto e chiedendo eventuali revisioni (strategia molto gradita);
- di organizzare raccordi telefonici o on line al bisogno, per aggiornarsi brevemente sugli step successivi o per confrontarsi su come affrontare eventuali ostacoli o difficoltà sorti in itinere.

In questo senso, l'analisi dei vincoli e delle risorse dei contesti scolastici ha determinato il formato "breve ma intenso" della R-F – cui si è fatto precedentemente riferimento – e una centratura sulla realizzazione effettiva della progettazione del compito autentico.

Quello che era emerso dagli studi di caso sui contesti era chiaro e piuttosto omogeneo: le scuole avevano diverse progettazioni in interazione con il territorio, ma queste non riflettevano necessariamente un'idea chiara e condivisa di curriculum di educazione civica. Sebbene negli anni passati si fosse avviato un lavoro su tale curriculum, le nuove Linee guida avevano posto una nuova sfida di revisione o di problematizzazione critica; inoltre, non tutti gli insegnanti sembravano essere al corrente del lavoro svolto. Il problema più grande risiedeva però a livello didattico e valutativo: emergeva un approccio frammentato e talvolta improvvisato, in cui specifiche attività venivano ricondotte solo successivamente nell'alveo dell'educazione civica (per sanare un'assenza di proposte specifiche) e venivano valutate in quanto tali. Tale quadro non corrispondeva affatto al bagaglio ideale e valoriale degli insegnanti maggiormente impegnati e attivi nella scuola, alla loro propensione a pensare a progettazioni interessanti e coinvolgenti per gli studenti e all'impegno e alla volontà di lavorare in tale direzione. Per questo, come già affermato, si era pensato di proporre un'esperienza che esortasse una certa sistematicità d'azione, ma anche una visione concertata e discussa di cittadinanza attiva che si traducesse in pratiche didattiche e valutative coerenti e allineate.

Vi era quindi la consapevolezza di richiedere ai docenti qualcosa di impegnativo, ma la proposta era pensata *ad hoc*. Inoltre, sapendo che la progettazione e realizzazione collegiale di un compito autentico interdisciplinare era una "domanda lavorativa" sfidante, che richiedeva uno sforzo corale dei docenti coinvolti e del contesto, si è pensato a una forma di documentazione che consentisse una certa rielaborazione dell'esperienza.

Ai docenti è infatti stato chiesto di documentare il percorso svolto in una possibile pubblicazione da elaborare insieme, seguendo una scaletta che da un lato sollecitava l'esposizione dell'iter progettuale e, dall'altro, mirava a sostenere una riflessione approfondita sull'esperienza e sulle ricadute che ciascuno aveva osservato nella propria attività didattica, ma anche nel proprio contesto scolastico inteso in senso ampio. Ovviamente non è mai mancato un monitoraggio in itinere, in modo informale, dell'andamento dei percorsi di R-F. Al contempo, i ricercatori-formatori si sono ricorsivamente confrontanti tra loro, sia sull'andamento in itinere dei percorsi, sia sugli esiti raggiunti.

Proprio in tali momenti si è rilevato come l'adesione, la proattività e l'assenza di "sabotaggi" interni fossero sorprendenti anche rispetto ad altre precedenti esperienze di R-F nelle scuole, al netto di fatiche o difficoltà che non sono certamente mancate. Infatti, oltre al clima di lavoro sereno e produttivo

tra ricercatori-formatori e insegnanti, il riscontro più forte e tangibile di riuscita dei percorsi di R-F realizzati è stata la “riscoperta” del valore della collegialità e del confrontarsi insieme su specifiche tematiche, riferito tante volte dai docenti, in particolare della scuola secondaria di primo grado. Una piccola aspettativa disattesa ha invece riguardato l'utilizzo di griglie valutative, costruite anche per l'autovalutazione degli studenti, dopo lo svolgimento del compito autentico, soprattutto alla scuola primaria: nonostante fosse un processo guidato e caldeggiato dai ricercatori-formatori, non ha avuto il riscontro atteso, infatti sono state poco utilizzate.

Nel complesso è comunque possibile affermare che l'impostazione e l'implementazione delle R-F, anche negli aspetti organizzativi e metodologici, hanno retto. Questa esperienza è servita ai ricercatori-formatori per ragionare sull'importanza di creare percorsi di R-F con una modalità “sartoriale” e di garantirne la sostenibilità rispetto a esigenze, vincoli e risorse degli insegnanti e dei contesti.

10. I percorsi di R-F nelle scuole di Verona

di *Martina Ghio* e *Claudio Girelli**

10.1. Promuovere l'autoregolazione e le competenze emotivo-relazionali attraverso le pratiche di feedback.

10.1.1. La R-F attivata presso la scuola primaria dell'ICVR1

La progettazione educativa ha visto il coinvolgimento di 22 alunni e alunne della classe quinta di una scuola primaria appartenente all'ICVR1, situato in provincia di Verona.

L'adesione al progetto è nata dall'osservazione di un bisogno educativo ben preciso. In alcuni momenti della giornata scolastica, agli alunni veniva chiesto di assumersi la responsabilità delle proprie azioni, portando a termine attività o compiti con insegnanti che vedevano meno frequentemente, a causa del numero ridotto di ore della loro disciplina. In queste situazioni, senza la guida delle docenti prevalenti, i bambini tendevano a mettere in atto comportamenti che non rispettavano le regole stabilite fin dalla classe prima. Le insegnanti di riferimento, infatti, avevano definito insieme agli alunni una serie di regole utili alla vita quotidiana a scuola, ad esempio, come muoversi negli spazi comuni (bagno, mensa, ecc.) e come comportarsi durante le lezioni (alzare la mano per parlare, ascoltare e rispettare gli altri).

La difficoltà nel mantenere queste regole in momenti meno strutturati ha portato a individuare l'obiettivo principale del percorso di R-F: aiutare gli alunni a rafforzare la propria autoregolazione comportamentale, in modo da rispettare le indicazioni, anche in assenza delle insegnanti di riferimento o in situazioni con minore supervisione.

In termini di competenza di cittadinanza, facendo riferimento alle nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione Civica (MIUR, 2024, p. 12), il traguardo per lo sviluppo delle competenze identificato corrisponde al

* L'attribuzione del capitolo è equamente divisa fra i due autori

terzo: “Rispettare le regole e le norme che governano la democrazia, la convivenza sociale e la vita quotidiana in famiglia, a scuola, nella comunità, al fine di comunicare e rapportarsi correttamente con gli altri, esercitare consapevolmente i propri diritti e doveri per contribuire al bene comune e al rispetto dei diritti delle persone”. I correlati obiettivi di apprendimento assunti coincidono con i seguenti:

- “Conoscere ed applicare le regole vigenti in classe e nei vari ambienti della scuola (mensa, palestra, laboratori, cortili) e partecipare alla loro eventuale definizione o revisione;
- Conoscere i principali fattori di rischio dell’ambiente scolastico, adottare comportamenti idonei a salvaguardare la salute e la sicurezza proprie e altrui e contribuire a definire comportamenti di prevenzione dei rischi”.

Il traguardo e gli obiettivi di apprendimento evidenziati hanno guidato il percorso di R-F finalizzato a promuovere l’autoregolazione comportamentale che richiede il comprendere, l’interiorizzare e rispettare le regole necessarie per permettere di partecipare costruttivamente alla convivenza sociale, nell’ambito scolastico come negli altri contesti di vita e di comunicare e relazionarsi in modo adeguato con gli altri. L’attenzione alla propria sicurezza e a quella degli altri deriva direttamente da questo processo: quando i bambini imparano a rispettare le regole di un ambiente, riconoscono che tali regole esistono per un motivo, comprendono che non seguirle può avere conseguenze negative e che, per questo, è necessario adottare comportamenti adeguati che tutelino sia loro stessi sia le persone intorno.

La progettazione si è svolta principalmente nelle ore di italiano, disciplina insegnata da una delle due insegnanti prevalenti, anche se alcune attività sono state realizzate nell’ambito di arte ed immagine e di matematica. Infatti, i bambini hanno partecipato ad uno scambio epistolare con i ragazzi e le ragazze della classe terza della scuola secondaria di primo grado, ad attività di feedback in matematica e alla realizzazione di un prodotto artistico come compito autentico in arte ed immagine. Le attività didattiche hanno coinvolto gli alunni per un totale di 20 ore.

L’idea dello scambio epistolare è nata dal desiderio dei bambini di ricevere un feedback, inteso come consiglio, su come ci si comporta alla scuola secondaria di primo grado.

- Il progetto è stato avviato con un incontro svolto in presenza dalla ricercatrice sia con gli alunni della scuola primaria, sia con gli studenti della

scuola secondaria di primo grado. L'intervento era finalizzato a comprendere il senso del feedback, inteso come strumento di supporto all'apprendimento, e il funzionamento del processo di dare e ricevere feedback.

- Nel primo ciclo di scambio epistolare i bambini della classe quinta si sono presentati ai ragazzi della classe terza della scuola secondaria di primo grado raccontando, in forma anonima, di sé e di elementi personali (famiglia, casa, passioni, giornate, amici, ecc.). Le lettere sono state consegnate tramite le docenti agli alunni della classe terza media, i quali si sono a loro volta presentati in modo anonimo e hanno iniziato a narrare della vita nella scuola secondaria di primo grado, nonché della nuova avventura che a breve avrebbe atteso gli studenti della classe quinta.
- Le risposte dei ragazzi sono state distribuite ai bambini della quinta, divisi in gruppi. Tutti gli alunni hanno letto tutte le lettere ricevute, scambiadosele e commentandole. Dopo qualche giorno in cui le docenti hanno lasciato che i racconti delle lettere si depositassero, è stato proposto ai bambini di rispondere scrivendo, sempre in forma anonima, quali fossero le loro attese e paure correlate all'ingresso nella scuola secondaria di primo grado. Dalle preoccupazioni degli studenti sono emersi aspetti inerenti sia la gestione dello studio e il rapporto con i professori, sia l'essere accettati come persone in crescita e, dunque, l'essere trattati con educazione. Tali lettere sono state nuovamente consegnate ai ragazzi della secondaria.
- Per il secondo scambio di lettere, ogni bambino della quinta ha ricevuto una risposta personale alla propria lettera, nella quale i ragazzi della terza media hanno fornito consigli, anche in forma ironica, per affrontare con successo la scuola secondaria di primo grado. Gli alunni della scuola primaria hanno risposto scrivendo le loro impressioni sui consigli dati per affrontare il nuovo percorso scolastico, concludendo così questo scambio epistolare che li ha proiettati in un significativo percorso di continuità.

Durante lo scambio epistolare, le docenti si sono accorte che stava avvenendo una modifica nei comportamenti degli studenti in termini di autoregolazione comportamentale. Per esempio, durante i lavori di gruppo le docenti, posizionate come osservatrici durante il percorso di R-F, si sono rese conto che alcuni bambini hanno iniziato a coinvolgere chi era escluso o richiamare chi non seguiva le regole della classe ponendosi come modulatori positivi, coinvolgendo e assicurandosi la partecipazione di tutti in modo rispettoso delle norme comuni. In questi momenti è stato possibile osservare come gli alunni abbiano acquisito anche la capacità di fornire feedback tra pari. Atteggiamenti di attenzione verso l'altro e verso i comportamenti, volti, quindi, ad un'autoregolazione, sono stati riscontrati anche durante lo svolgimento di

attività non strutturate, come gli spostamenti nell'edificio scolastico o durante l'intervallo. Infine, il percorso di R-F sembra aver avuto ricadute anche nell'ambito extrascolastico, dove alcuni bambini che precedentemente escludevano gli altri o venivano esclusi hanno cominciato ad invitare a casa propria o ad essere invitati. Tale impatto è associabile non solo a ciò che è emerso dallo scambio delle lettere, grazie alle risposte dei ragazzi di terza media alle preoccupazioni degli alunni di quinta primaria, bensì anche al lavoro svolto dalle docenti, che hanno inserito momenti riflessivi e richiami ai suggerimenti ricevuti su come ci si comporta a scuola per supportare il raggiungimento dell'obiettivo di R-F. Ulteriori episodi associabili al raggiungimento del traguardo e degli obiettivi di educazione civica e alla cittadinanza si sono verificati nel momento in cui alcuni studenti si sono assunti la responsabilità delle proprie azioni, iniziando a chiedere scusa e riconoscendo, quindi, di aver sbagliato non rispettando le regole condivise o ferendo i sentimenti di un'altra persona.

Per raggiungere appieno il traguardo e gli obiettivi di educazione civica e alla cittadinanza, nonché l'obiettivo della R-F di potenziare l'autoregolazione comportamentale, nell'ambito della disciplina di arte ed immagine, le docenti della scuola primaria hanno identificato come compito autentico, da realizzare con gli alunni della classe quinta, un cartellone dei consigli per l'ingresso alla scuola primaria da condividere con i bambini all'ultimo anno della scuola dell'infanzia, al fine di sperimentare con gli alunni della futura classe prima primaria, a ruoli invertiti, ciò che loro avevano vissuto con gli studenti della classe terza secondaria.

Dopo aver vissuto queste esperienze, per quanto riguarda specificatamente il lavoro sul feedback, i bambini sono stati coinvolti nella disciplina di matematica nel fornire riscontri alla docente rispetto all'efficacia della spiegazione di contenuti e alla modalità ritenuta più funzionale per la spiegazione, rendendoli in questo modo responsabili e protagonisti della lezione.

Infine, grazie al percorso di R-F, oltre all'obiettivo di autoregolazione comportamentale, è stato possibile raggiungere specifici obiettivi di apprendimento nell'ambito linguistico per quanto riguarda la stesura di una lettera ed obiettivi trasversali relativi ai comportamenti cooperativi; infatti, nella realizzazione del compito autentico i bambini hanno definito in autonomia i ruoli e le funzioni di ciascuno per coordinarsi nel lavoro di gruppo.

Il percorso di R-F ha visto una ricaduta non solo in termini di apprendimento da parte di alunni e studenti, bensì anche in termini di sviluppo professionale nei docenti coinvolti. Il continuo confronto tra insegnanti di scuola primaria e la ricercatrice ha sollecitato un riposizionamento nelle docenti prevalenti che, a conclusione del percorso, hanno restituito di aver modificato la loro presenza durante alcune attività in aula, diventando osservatrici

ed iniziando a praticare una didattica meno frontale e maggiormente partecipativa. Tale modifica è stata sollecitata anche dalla frequenza agli incontri formativi svolti in modalità telematica con i docenti delle altre scuole partecipanti al PRIN con cui lo scambio di esperienze e visioni pedagogico-educative ha aperto lo sguardo ad accogliere e sperimentare azioni didattiche differenti da quelle abituali. Gli incontri formativi sono stati apprezzati anche in virtù delle tematiche proposte; infatti, queste ultime sono state identificate dai ricercatori delle diverse unità a seguito dell'analisi dei bisogni formativi emersi dai partecipanti alla R-F nell'ambito degli studi di caso e discusse, successivamente nel dettaglio, insieme alle docenti delle classi coinvolte nel lavoro dell'unità di ricerca di Verona. La ricercatrice ha infatti assunto una postura di servizio al fine di realizzare un percorso, certamente coerente con l'approccio del progetto PRIN, ma al contempo concretamente utile rispetto allo specifico contesto-classe. Tale postura è stata positivamente percepita dalle docenti, come esplicitato da loro stesse durante l'incontro finale, in quanto è stata valorizzata la flessibilità adottata in merito alla progettazione inizialmente ipotizzata la quale, durante il suo svolgimento, ha visto la necessità di includere alcune modifiche in itinere.

Le insegnanti hanno vissuto come positiva la collaborazione tra scuola e università per il successo del percorso di R-F, così come la collaborazione tra insegnanti della scuola primaria e secondaria. Quest'ultimo elemento è stato ritenuto significativo per l'ICVR1 dove il progetto prevedeva il coinvolgimento sia della scuola primaria sia della scuola secondaria di primo grado e, in modalità spontanea, della scuola dell'infanzia. L'impianto della R-F ha tenuto conto della sostenibilità della proposta di lavoro per gli insegnanti durante il percorso di formazione poiché le relative proposte educative sono state inserite nella progettualità didattica prevista. Inoltre, gli incontri di accompagnamento, organizzati anche in modalità telematica, sono stati ritenuti particolarmente sostenibili per fruibilità e frequenza. Infine, le docenti non hanno individuato discrepanze tra l'impatto atteso e quello rilevato, dichiarandosi soddisfatte del lavoro compiuto e degli obiettivi raggiunti per la formazione dei propri alunni.

10.1.2. La R-F attivata presso la scuola secondaria di primo grado dell'ICVR1

Come riportato nel precedente paragrafo, l'esperienza di R-F svolta nell'ICVR1 di Verona ha previsto una continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. La progettazione educativa in quest'ultimo grado ha visto il coinvolgimento di 17 alunni e alunne della classe terza.

L'adesione al progetto è avvenuta a seguito dell'identificazione da parte delle insegnanti del bisogno educativo della classe di accogliere l'altro da sé, per cui si è concordato come obiettivo della R-F lo sviluppo negli studenti di competenze emotivo-relazionali.

In termini di competenza di cittadinanza (MIUR, 2024, pp. 10-11), il traguardo per lo sviluppo delle competenze identificato corrisponde alla parte iniziale del primo: "Sviluppare atteggiamenti e adottare comportamenti fondati sul rispetto di ogni persona, sulla responsabilità individuale, sulla legalità, sulla consapevolezza della appartenenza ad una comunità, sulla partecipazione e sulla solidarietà [...]", eliminando ciò che riguarda strettamente la Carta costituzionale, la Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea e la Dichiarazione Internazionale dei Diritti umani. I correlati obiettivi di apprendimento assunti coincidono con i seguenti:

- "Identificare nella vita scolastica, familiare o di prossimità comportamenti idonei a tutelare: i principi di eguaglianza, solidarietà, libertà e responsabilità, la consapevolezza della appartenenza ad una comunità locale, [...];
- Sviluppare una cultura del rispetto verso ogni persona, secondo il principio di uguaglianza e di non discriminazione di cui all'articolo 3 della Costituzione, educare a corrette relazioni per contrastare ogni forma di violenza e discriminazione. [...];
- Aiutare, singolarmente e in gruppo, persone in difficoltà, per incrementare la collaborazione e l'inclusione di tutti (es. nei gruppi di lavoro, in attività di tutoraggio, in iniziative di solidarietà nella scuola e nella comunità). Sostenere e supportare, singolarmente e in gruppo, persone in difficoltà, sia all'interno della scuola, sia nella comunità (gruppi di lavoro, tutoraggio, supporto ad altri, iniziative di volontariato)".

Il traguardo e gli obiettivi di apprendimento risultano in linea con l'obiettivo del percorso di R-F, che mira a sviluppare le competenze emotivo-relazionali; infatti, lo sviluppo del rispetto per le persone e di comportamenti volti promuovere l'uguaglianza e la responsabilità sono fondamentali per favorire l'appartenenza a una comunità. Nella progettazione educativa elaborata, i docenti e la ricercatrice hanno cercato di raggiungere questi traguardi predisponendo situazioni utili a promuovere l'empatia e relazioni positive per incrementare la collaborazione.

La principale disciplina coinvolta nella progettazione educativa è stata italiano, dove i ragazzi hanno partecipato ad uno scambio epistolare con i bambini della classe quinta della scuola primaria (presentato nel paragrafo precedente). Un'attività si è svolta anche nell'ambito di storia, realizzando

un dibattito che prevedeva lo scambio di feedback. Le attività didattiche hanno coinvolto gli studenti per un totale di 10 ore.

Lo scambio epistolare è avvenuto in sinergia con le fasi compiute nella classe quinta della scuola primaria e ha previsto, quindi, oltre che la presentazione di sé dei ragazzi, la formulazione di consigli per rispondere alle preoccupazioni dei bambini in rapporto all'ingresso nella scuola secondaria di primo grado. Il dibattito, invece, è stato realizzato dividendo la classe in tre gruppi. Fornite situazioni afferenti a bullismo e cyberbullismo due gruppi dovevano confrontarsi usando la metodologia del *debate*, mentre un terzo gruppo svolgeva il ruolo di giuria, dando feedback ai compagni su come modificare o migliorare le loro argomentazioni. Tali ruoli sono stati sperimentati a turno da tutti gli studenti. La progettazione prevedeva lo svolgimento di una seconda attività di dibattito, nella quale gli alunni dovevano esaminare i feedback ricevuti e applicarli; tuttavia, a causa dell'imminenza dell'esame di terza media, le risorse di ragazzi e docenti si sono dovute concentrare su quest'ultimo e non vi è stato il tempo per compiere la seconda attività di dibattito.

Data l'urgenza della preparazione all'esame conclusivo del percorso della scuola secondaria di primo grado, anche il compito autentico che era stato progettato non è stato attuato. Quest'ultimo coincideva con la realizzazione da parte dei ragazzi della terza media di un prodotto video o audio di raccolta dei differenti suggerimenti forniti ai bambini di quinta primaria. Un ulteriore ostacolo alla realizzazione del compito autentico sono state le tempistiche di raccolta dei consensi delle famiglie per la video- o audio-registrazione, al fine di rispettare la privacy dei ragazzi.

I docenti hanno avuto prova dell'impatto del progetto mediante un'osservazione sistematica di comportamenti e atteggiamenti degli alunni durante ogni momento della vita scolastica, in particolare in quelli non strutturati, come il ritrovo in mensa. Lo sviluppo di competenze emotivo-relazionali è stato riscontrato anche nei confronti di una nuova studentessa arrivata nella classe all'inizio dell'anno scolastico. Durante il percorso di R-F, infatti, l'alunna è stata sempre più coinvolta e inclusa nel gruppo-classe grazie alle attività riflessive realizzate nel progetto, che hanno sollecitato negli studenti di terza media l'adozione di una postura maggiormente attenta all'altro e alla sua accoglienza.

Oltre all'osservazione sistematica, per valutare il raggiungimento degli obiettivi di educazione civica e alla cittadinanza intenzionati nella R-F, i docenti hanno adottato anche la rubrica di educazione civica elaborata a livello di istituto. L'opinione condivisa a livello di consiglio di classe è che il progetto abbia favorito negli studenti il riconoscimento dell'altro e dei suoi bisogni, offrendo un supporto alla crescita tramite un uso consapevole dei feedback.

Infine, grazie al percorso di R-F, oltre all'obiettivo di sviluppo delle competenze emotivo-relazionali, è stato possibile raggiungere specifici obiettivi

di apprendimento per quanto riguarda la stesura di una lettera nell'ambito di italiano e l'elaborazione di una struttura argomentativa con cui sostenere efficacemente l'esposizione orale, nell'attività del debate realizzata in storia.

Il percorso di R-F ha registrato una ricaduta non solo in termini di apprendimento da parte degli studenti, bensì anche in termini di sviluppo professionale nei docenti coinvolti, promuovendo in loro un desiderio di aggiornamento in rapporto alla valutazione. Gli insegnanti partecipanti al percorso di R-F hanno maturato la consapevolezza dell'utilità di coinvolgere maggiormente gli studenti nella valutazione, anche nella fase di costruzione di strumenti come le griglie. L'impianto della R-F ha reso sostenibile la proposta di lavoro per gli insegnanti. Varie volte è infatti emersa da parte dei docenti la necessità di concentrare le risorse e i tempi sulla preparazione all'esame di terza media, riprogettando gli spazi dedicati al percorso di R-F. Questo ha richiesto alla ricercatrice l'assunzione di una postura di servizio al fine di realizzare un percorso coerente con l'approccio del progetto PRIN, ma al contempo rispettoso delle preoccupazioni dei docenti e delle richieste del percorso scolastico. Tale postura è stata positivamente percepita dai docenti, come esplicitato da loro stessi durante l'incontro finale.

10.2. Promuovere senso di responsabilità e cura attraverso pratiche di feedback e il coinvolgimento degli studenti in pratiche di ricerca.

10.2.1. La R-F attivata presso la scuola primaria dell'ICVR2

La progettazione educativa ha visto il coinvolgimento di 21 alunni e alunne della classe quarta C e 18 alunni e alunne della classe quarta D di una scuola primaria appartenente all'ICVR2, situato in provincia di Verona.

La disponibilità ad aderire al percorso di R-F è scaturita negli insegnanti dal bisogno educativo di supportare i bambini nell'acquisire le competenze per gestire la competizione e i conflitti e, quindi, partecipare alla vita sociale della classe e della scuola. A seguito di tale bisogno, è stato elaborato come obiettivo della R-F lo sviluppo di una postura basata su responsabilità e senso di cura.

In termini di competenza di cittadinanza, con riferimento alle nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica (MIUR, 2024, pp. 10-11), il traguardo per lo sviluppo delle competenze identificato corrisponde alla parte iniziale del primo: "Sviluppare atteggiamenti e adottare comportamenti fondati sul rispetto di ogni persona, sulla responsabilità individuale, sulla legalità, sulla consapevolezza della appartenenza ad una comunità,

sulla partecipazione e sulla solidarietà [...]”, eliminando ciò che riguarda strettamente la Carta costituzionale, la Carta dei Diritti fondamentali dell’Unione Europea e la Dichiarazione Internazionale dei Diritti umani. Gli obiettivi di apprendimento individuati sono i seguenti:

- “Rispettare ogni persona, secondo il principio di uguaglianza e di non discriminazione di cui all’articolo 3 della Costituzione. Riconoscere, evitare e contrastare forme di violenza e bullismo presenti nella comunità scolastica;
- Curare gli ambienti, rispettare i beni pubblici e privati così come le forme di vita (piante, animali) che sono state affidate alla responsabilità delle classi;
- Aiutare, singolarmente e in gruppo, coloro che presentino qualche difficoltà per favorire la collaborazione tra pari e l’inclusione di tutti”.

Il traguardo e gli obiettivi di apprendimento risultano in linea con l’obiettivo del percorso di R-F, che mira a promuovere un senso di responsabilità e cura nei bambini; infatti, acquisire comportamenti di rispetto e uguaglianza promuove atteggiamenti di partecipazione alla vita scolastica che permettono di gestire il conflitto, limitare la competizione e la violenza, adottando maggiormente, invece, comportamenti di collaborazione, aiuto ed inclusione.

Il percorso non ha previsto il coinvolgimento di una specifica disciplina, bensì si è trattato di una proposta interdisciplinare che ha interessato le classi parallele. In particolare, la progettazione educativa ha inteso promuovere competenze di feedback tra pari utili per maturare una postura di responsabilità e cura nei confronti dell’altro, tramite attività di apprendimento cooperativo e peer review tra classi parallele, con l’obiettivo finale di elaborare un calendario civico che ha costituito il compito autentico finale.

- Il progetto ha preso l’avvio con un incontro, condotto in presenza dalla ricercatrice con le classi, finalizzato a comprendere che cosa sia un feedback, inteso come strumento di supporto ai processi di apprendimento, e il suo funzionamento.
- Il percorso è proseguito con una riflessione condotta dalle docenti con i bambini riguardante il significato e l’importanza della creazione di ‘giornate mondiali’. In seguito, secondo i propri interessi, gli alunni hanno individuato, tra le molte a disposizione, le ricorrenze da approfondire e tra cui scegliere.
- I bambini sono stati divisi in gruppi di lavoro distinti per classe, chiedendo a ciascun gruppo di individuare la giornata da celebrare che preferivano.
- Ad ogni gruppo è stato fornito un computer portatile con cui gli alunni dovevano ricercare informazioni relative alla giornata mondiale scelta per il progetto e documentarsi in rapporto alla sua creazione e celebrazione.

Dopo essersi documentati, i bambini hanno individuato le informazioni principali, soffermandosi in particolare sulla motivazione per cui avevano deciso di valorizzare quella data al fine di farne comprendere l'importanza. Inoltre, ogni gruppo di lavoro ha inventato un'attività da svolgere per celebrare la giornata mondiale scelta, indicando i destinatari a cui rivolgersi e il materiale occorrente per effettuare l'attività.

- Identificati tutti gli aspetti del proprio progetto, ogni gruppo ha esposto ai compagni di classe la proposta elaborata.
- I gruppi di lavoro delle due classi parallele si sono scambiati le schede progettuali e hanno fornito feedback ai compagni proponendo aspetti di miglioramento, modifica o aggiunta.
- Una volta elaborati i feedback, ogni gruppo si è incontrato con l'altro della classe parallela spiegando a voce il contenuto del feedback scritto ed attuando un confronto in merito ad esso. In alcune circostanze, le docenti hanno dovuto mediare lo scambio dei feedback tra i gruppi poiché alcuni erano stati formulati criticando l'importanza attribuita alla giornata scelta (per esempio, considerando la scelta della valorizzazione della giornata mondiale del gatto come infantile rispetto alla scelta di una giornata quale quella internazionale della pace). Tali momenti hanno consentito di creare spazi di riflessione anche attorno all'efficacia del feedback in rapporto alle sue caratteristiche salienti, chiedendo di mettersi nei panni di coloro che avevano ricevuto un feedback giudicante e di riformulare perciò il proprio feedback con una modalità in cui le parole potessero essere di aiuto ai compagni, allenando la cura e la responsabilità.
- A seguito della riflessione sui feedback ricevuti, ogni gruppo di lavoro ha compiuto aggiustamenti conclusivi al proprio progetto, scrivendo in bella copia tutti gli aspetti definiti nei precedenti incontri.
- A conclusione del percorso, i portavoce di ogni gruppo hanno presentato il progetto finale della propria giornata mondiale alla classe. Tutti gli elaborati sono stati inseriti in un raccoglitore da poter condividere con le altre classi della scuola e svolgere le attività proposte nelle 15 giornate scelte.

Le attività didattiche hanno coinvolto gli studenti per un totale di 18 ore. La realizzazione del compito autentico finale è stata progettata per l'avvio del nuovo anno scolastico al fine di proseguire con il percorso proposto dalla R-F. Per realizzare il calendario civico, le docenti hanno scelto di far produrre ai singoli gruppi di lavoro un breve video in cui raccontare la giornata scelta e l'attività creata. I video delle ricorrenze appartenenti allo stesso mese verranno uniti in un unico video affinché le altre classi della scuola possano visionarli all'inizio di ogni mese e scegliere se e a quali giornate e attività

aderire. La decisione di realizzare dei video è nata dalla volontà di rendere i bambini realmente protagonisti e autori del progetto che hanno attuato.

Grazie al percorso di R-F, le docenti ritengono che gli alunni abbiano sviluppato maggiormente una postura basata su responsabilità e senso di cura attraverso il riconoscimento dell'importanza della creazione di feedback formativi. Inoltre, le insegnanti hanno valutato il raggiungimento dell'obiettivo di R-F analizzando altri due aspetti tramite l'osservazione e specifiche rubriche valutative: la partecipazione cooperativa all'interno del gruppo di lavoro e l'originalità della proposta elaborata in rapporto alla celebrazione della giornata scelta.

Oltre ai risultati raggiunti dagli alunni, il percorso di R-F ha promosso anche lo sviluppo professionale delle docenti coinvolte, rafforzando in loro l'interesse per l'uso del feedback come dispositivo didattico e strumento valutativo. Le docenti, infatti, hanno affermato che nelle classi parallele da qualche anno utilizzano il feedback scritto o orale come momento valutativo per i bambini, ma, grazie al progetto di R-F, hanno potuto sperimentare una nuova forma di feedback, cioè il feedback tra pari. Le insegnanti hanno riconosciuto le ulteriori potenzialità di questo strumento e hanno deciso di inserirlo nelle proprie attività quotidiane al fine di lavorare non solo sulle competenze valutative, bensì anche su quelle comunicative-relazionali.

In termini di sostenibilità della proposta, le docenti hanno apprezzato che il percorso abbia permesso loro di sperimentare modalità didattiche di lavoro differenti dalle abituali. Di fronte ad una progettazione educativa che le aveva intimorite, le insegnanti si sono sorprese, invece, della gestibilità delle situazioni, evidenziando la flessibilità della ricercatrice nell'accompagnarle nel percorso. La ricercatrice ha infatti assunto una postura di servizio per realizzare un percorso coerente con l'approccio del progetto PRIN, ma al contempo adattandolo allo specifico contesto. Durante l'incontro finale, le docenti hanno, infine, esplicitato che le attività progettate e realizzate hanno realmente supportato gli alunni nello sviluppo di una postura di rispetto reciproco, dichiarandosi soddisfatte del percorso di R-F.

10.2.2. La R-F attivata presso la scuola secondaria di primo grado dell'ICVR2

L'esperienza di R-F svolta nell'ICVR2 ha visto il coinvolgimento anche della scuola secondaria di primo grado. La sua progettazione educativa ha interessato 18 alunni e alunne della classe terza.

Il percorso ha preso avvio dall'identificazione del bisogno rilevato dalle insegnanti di promuovere nella classe l'autoregolazione comportamentale.

L'obiettivo della R-F individua nello sviluppo di una postura basata sulla responsabilità la possibilità per gli alunni di promuovere la motivazione e l'autoregolazione.

In termini di competenza di cittadinanza (MIUR, 2024, p. 12), il traguardo per lo sviluppo delle competenze identificato corrisponde al terzo: “Rispettare le regole e le norme che governano la democrazia, la convivenza sociale e la vita quotidiana in famiglia, a scuola, nella comunità, al fine di comunicare e rapportarsi correttamente con gli altri, esercitare consapevolmente i propri diritti e doveri per contribuire al bene comune e al rispetto dei diritti delle persone”. I correlati obiettivi di apprendimento assunti sono i seguenti:

- “Conoscere ed applicare i Regolamenti scolastici nelle parti che regolano la convivenza a scuola, i diritti e i doveri degli alunni e osservarne le disposizioni, partecipando alla loro eventuale definizione o revisione attraverso le forme previste dall'Istituzione. Conoscere i principi costituzionali di uguaglianza, solidarietà e libertà per favorire il pieno rispetto e la piena valorizzazione della persona umana;
- Conoscere i principali fattori di rischio dell'ambiente scolastico, adottare comportamenti idonei a salvaguardare la salute e la sicurezza proprie e altrui, contribuire a individuare i rischi e a definire comportamenti di prevenzione in tutti i contesti”.

Il traguardo e gli obiettivi di apprendimento risultano in linea con l'obiettivo del percorso di R-F, orientato a promuovere un senso di responsabilità negli studenti; infatti, agire in rispetto di norme condivise, ed essere quindi in grado di autoregolare i propri comportamenti in base alle differenti situazioni, conduce ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni, operando in modo coscienzioso nei confronti di sé e degli altri. L'ambito nel quale si è cercato di promuovere l'assunzione di responsabilità coincide con la dichiarazione di svolgimento e l'esecuzione di compiti o attività affidate con una scadenza puntuale e precisa. Una parte consistente della classe, infatti, non portava a compimento tali richieste, dichiarando, tuttavia, di averle svolte.

La principale disciplina coinvolta nella progettazione educativa corrisponde ad italiano. Alcune attività sono state svolte anche negli ambiti disciplinari di matematica, tecnologia, arte e musica, giungendo ad un totale di 18 ore dedicate al percorso di R-F.

La progettazione educativa ha visto la creazione di un percorso volto a rendere gli studenti ricercatori nel loro stesso contesto per indagare e trovare strategie risolutive al problema delle difficoltà di autoregolazione. Gli alunni hanno raccolto dati sul problema e analizzato questi dati per comprenderlo e identificare al meglio strumenti di promozione dell'autoregolazione. Alla fine del percorso era stato previsto di condurre come compito autentico finale una

valutazione dell'efficacia degli strumenti definiti e di creare linee guida per i futuri studenti e docenti per l'utilizzo di questi strumenti di autoregolazione.

- Il progetto è iniziato con un incontro in presenza della ricercatrice per esporre agli studenti cosa sia la ricerca, quali benefici può portare nella vita quotidiana e come può essere condotta dagli alunni a scuola per indagare un bisogno specifico della classe e ricercare soluzioni, in ottica di educazione civica e alla cittadinanza.
- Compreso il percorso, gli studenti hanno creato le domande da porre durante un'intervista reciproca per raccogliere dati sul problema di autoregolazione nella gestione dei compiti, nelle relazioni in classe, nella consegna di elaborati, ecc., partendo dalla domanda di ricerca: "Quali strategie possono aiutarci a migliorare la gestione delle attività e dei materiali scolastici, aumentando il nostro senso di responsabilità?";
- Una volta effettuate le interviste, sono state analizzate le risposte e gli studenti hanno individuato altre domande per condurre interviste con ragazzi della scuola secondaria di secondo grado, con l'obiettivo di raccogliere da loro informazioni rispetto a come poter risolvere i vari problemi di gestione emersi e chiedere un consiglio su come rapportarsi a questi aspetti nel ciclo di istruzione successivo.
- Analizzate le interviste, gli studenti hanno elaborato, sotto forma di slogan, i suggerimenti ricevuti circa possibili strategie di autoregolazione efficaci da utilizzare a loro volta.
- Gli slogan sono stati poi inseriti dagli studenti in una brochure pieghevole a tre lembi, che è stata consegnata negli ultimi giorni dell'anno scolastico ai ragazzi delle classi seconde della scuola secondaria di primo grado come supporto per prepararsi, durante il seguente anno di scuola, all'ingresso nel ciclo successivo, acquisendo strategie per migliorare la gestione di attività e la gestione dei materiali scolastici, aumentando il senso di responsabilità. Tale elaborato ha coinciso con il compito autentico finale, creando delle linee guida per gli studenti.

Le docenti, accortesi che i ragazzi, solitamente in ritardo nelle consegne o non rispettosi dello svolgimento dei compiti, avevano dichiarato nelle interviste di svolgere con dedizione queste attività, hanno provato a stimolare la riflessione e l'assunzione di responsabilità rispetto alle risposte false fornite, proponendo di rispondere ad un questionario tramite Google Moduli. Quest'ultimo è stato costruito ed eseguito durante le ore della disciplina matematica sulla base delle risposte analizzate dopo le interviste, chiedendo a ogni studente di rispondere se si trovasse in accordo o disaccordo con l'affermazione fornita. I risultati dei questionari sono stati rappresentati tramite un grafico in tecnologia e, rispetto ad essi, è stata compiuta una riflessione

in plenaria dove è emersa, di fatto, una discordanza tra la realtà e quello che era stato dichiarato nelle interviste, stimolando gli studenti ad assumersi la propria responsabilità.

L'attività proposta nell'ambito di arte, invece, aveva lo scopo di far riflettere su come rapportarsi correttamente con l'altro, partendo dal suo ascolto e riconoscimento. La docente ha proposto la lettura di immagini rappresentanti specifiche situazioni e l'uso di giochi di ruolo per suscitare negli studenti l'individuazione di emozioni e dinamiche di comunicazione non verbale e paraverbale al fine di individuare il comportamento corretto da attuare nei confronti dell'altro. Per stimolare la cooperazione e l'assunzione di responsabilità in gruppo, l'insegnante di musica ha invece proposto un'attività di produzione sonora in continuità con un'attività realizzata in arte. Quest'ultima, infatti, per agire nuovamente sulla comprensione dell'altro, ha proposto di produrre il disegno di una casa divisa in quattro quadranti, ciascuno affidato ad un componente del gruppo. L'obiettivo era di creare una casa con le stesse caratteristiche salienti, generate dal confronto e dalla discussione tra pari. Concluso il disegno, la collega di musica ha domandato a gruppi, i cui componenti differivano dai creatori della casa, di inventare un motivo musicale che la rappresentasse fedelmente (per esempio, produrre una musica dolce per una casa disegnata con tocco e colori delicati, piuttosto che una musica più dura per una casa disegnata con linee spezzate e colori più accesi).

Le insegnanti hanno osservato che l'impatto del progetto ha avuto inizialmente un tempo limitato; infatti, dopo interviste e questionari, gli studenti hanno modificato il loro comportamento nello svolgimento di attività e compiti consegnando con puntualità quanto richiesto, senza, però, un esito continuativo: presto hanno cominciato a non produrre più quanto domandato. Tuttavia, le docenti hanno osservato che durante la preparazione all'esame di terza media vi è stata una maggiore assunzione di responsabilità e impegno da parte di tutti.

Il percorso di R-F ha stimolato anche lo sviluppo professionale nelle docenti coinvolte, riflettendo sulla possibilità di integrare alcune attività del progetto, come il coinvolgimento degli studenti della secondaria di secondo grado, nei percorsi per l'orientamento. Le insegnanti hanno riflettuto anche sulla possibilità di riadattare questo percorso per la classe seconda, raccogliendo così le necessità su cui potersi concentrare in terza e monitorando i processi di maturazione. Inoltre, ritengono importante attivare dei momenti di riflessione sul benessere e sulle emozioni provate a scuola fin dalla classe

prima per divenire consapevoli degli aspetti che influenzano la propria motivazione e il piacere di stare in classe; primi elementi che possono sostenere l'assunzione di responsabilità.

Le docenti hanno ritenuto sostenibile lo svolgimento del percorso di R-F apprezzando la flessibilità adottata nella progettazione con la ricercatrice.

10.3. Valutazione delle R-F realizzate nel contesto veronese

Partire da un bisogno rilevato a livello di classe

A conclusione di tutti i percorsi di R-F realizzati nel territorio veronese si può affermare che, nonostante i progetti siano stati svolti in quattro contesti differenti, ciascuno con caratteristiche peculiari, ogni esperienza ha restituito l'importanza dell'assunzione di una postura di servizio da parte dei ricercatori, ovvero la proposta di una ricerca utile che prenda l'avvio da un bisogno concreto della classe. In tal senso, questa scelta ha portato ad attuare interventi finalizzati a sviluppare competenze di cittadinanza attraverso lo WSA prevalentemente a livello di classe e di istituto, lasciando in secondo piano il dialogo con quanto accade (in termini di bisogni o di risorse) esternamente alla scuola.

Coprogettazione tra docenti e ricercatore

Da ogni contesto è, inoltre, emersa la significatività dell'attività di co-progettazione tra docenti in servizio e ricercatore perché questo consente di contestualizzare la R-F comprendendo non solo il bisogno specifico della classe, ma anche il caratteristico contesto in termini di approcci didattici, stili di apprendimento, limiti e risorse che inevitabilmente potrebbero ostacolarla o sostenerla.

Intreccio tra competenze di cittadinanza e disciplinari

Ulteriore elemento di interesse corrisponde all'intreccio fra life skills e competenze disciplinari che nel corso della progettazione si è man mano arricchito, divenendo le une per le altre un sostegno reciproco: se inizialmente in tutti i contesti classe la maggiore disponibilità alla realizzazione del progetto è stata data dalla docente con il numero superiore di ore di materia, andando pertanto ad orientare la progettazione in quella direzione in termini disciplinari, poi la realizzazione di un compito autentico sfidante ha portato gradualmente anche altre docenti del consiglio a riflettere in che modo le altre discipline avrebbero potuto entrare nel progetto, concorrendo quindi a sostenere il raggiungimento degli obiettivi educativi della R-F.

Posizionamento del ricercatore

Tra gli elementi di riflessione su cui si crede importante tenere aperto il confronto tra università e scuola, vi è quello inerente al posizionamento del ricercatore. Risulta ad oggi ancora difficile comprendere quale sia il punto di equilibrio maggiormente efficace fra presenza e il “rimanere dietro le quinte”. Se da un lato è stato esplicitato l’apprezzamento rispetto alla proposta di pochi incontri nei momenti essenziali e la flessibilità adottata dalla ricercatrice, che ha lasciato “carta bianca” ai docenti nel realizzare l’intervento in classe dopo aver co-costruito i cardini della progettazione didattica, dall’altro si ha la percezione che, con una presenza maggiormente incisiva, alcuni passaggi avrebbero potuto risultare ancor più efficaci. Si fa riferimento, ad esempio, ai processi valutativi che già nell’ambito dello studio di caso erano risultati un elemento fragile dell’ECC e rispetto ai quali, a fronte di quanto emerso negli incontri di restituzione finali, poteva risultare necessario un maggiore supporto, benché siano stati condivisi strumenti ad hoc.

Vincoli temporali e carico di lavoro: maggiore propositività del ricercatore in fase di avvio

In generale sarebbe stato significativo in termini di sviluppo professionale dei docenti attraverso la R-F, un dialogo ricercatori-docenti più intenso nella fase progettuale iniziale, ma i limiti di disponibilità temporale e di carico di lavoro dei docenti non lo hanno consentito. Questo ha portato all’assunzione di un ruolo maggiormente propositivo da parte dei ricercatori nella fase di individuazione delle idee progettuali iniziali coerenti con i bisogni rilevati, ruolo richiesto dagli stessi docenti. La maggiore interazione e protagonismo dei docenti registrato nelle fasi di sviluppo della R-F fanno ipotizzare che sia possibile raggiungere una maggiore interdipendenza positiva tra docenti e ricercatori in tutte le fasi grazie ad una conoscenza reciproca e fiducia costruita precedentemente e ad un’azione di facilitazione della dirigenza per favorire un ‘alleggerimento’ del carico di lavoro dei docenti.

Incontro di avvio della ricercatrice come risorsa

Un altro elemento interessante su cui riflettere è dato dalla conduzione degli incontri di apertura dei quattro progetti da parte della ricercatrice, richiesti esplicitamente dalle insegnanti. Questo ha portato nel percorso due conseguenze importanti: da una parte ha permesso agli alunni di sentirsi parte di un progetto di respiro più ampio, che non riguardasse solo la loro classe, ma ha anche generato fiducia da parte delle insegnanti nei confronti della ricercatrice e, in questa, maggior consapevolezza del contesto.

Criticità temporali

Infine, un ulteriore elemento di complessità della R-F, rispetto alla quale è stato opportuno attivare una specifica riflessione, riguarda le tempistiche di attuazione della progettazione didattica, sia in riferimento alla scansione delle attività durante l'anno scolastico, sia in riferimento alle classi da coinvolgere. La rilevante quantità di impegni in cui docenti e studenti sono coinvolti durante l'anno scolastico ha portato a ridurre al minimo i tempi di svolgimento del progetto (in particolare per le classi di fine ciclo), oppure a dilatarli nell'unico caso in cui il progetto ha coinvolto due classi quarte di scuola primaria. In questo specifico contesto, a fronte di tempistiche comunque strette, è rimasto alto l'interesse a concludere il percorso nell'anno scolastico successivo.

Gli elementi qui riportati verranno presi in considerazione, dal punto di vista metodologico in particolare, per la realizzazione di future R-F.

Conclusioni

di Valeria Damiani, Andrea Ciani e Alessia Bevilacqua

Questo volume presenta il lavoro svolto dalle tre unità di ricerca (università Lumsa, università di Bologna e università di Verona) e i risultati principali del progetto Prin “La scuola come ambiente democratico di apprendimento: promuovere l’educazione civica e alla cittadinanza attraverso lo *whole-school approach* nel primo ciclo di istruzione”. Nel corso dei due anni della ricerca, sono state portate a termine le diverse azioni inserite nella proposta progettuale, vale a dire l’analisi delle dimensioni dello WSA in sei scuole del primo ciclo (primarie e secondarie di primo grado, appartenenti al medesimo Istituto Comprensivo) per ciascuna unità locale di progetto, mediante studi di caso multiprospettici e la realizzazione di percorsi di accompagnamento metodologico per le scuole partecipanti, attraverso l’approccio della Ricerca-Formazione.

Nell’ambito della prima azione progettuale, gli studi di caso realizzati nei sei contesti locali hanno consentito di restituire una rappresentazione articolata delle modalità attraverso cui l’educazione civica viene interpretata e implementata nei diversi istituti scolastici, evidenziando la presenza sia di configurazioni ricorrenti, sia di specificità locali che hanno orientato in maniera significativa la successiva progettazione dei percorsi di accompagnamento.

L’analisi *cross-case* ha innanzitutto permesso di individuare alcune traiettorie interpretative comuni che si sviluppano nella prospettiva dello WSA. In tutti i casi emerge una concezione condivisa dell’educazione civica come dimensione trasversale e generativa, strettamente intrecciata con il clima scolastico, le relazioni educative e le pratiche didattiche attive, nonché una diffusa presenza di progettualità ricche e diversificate che testimoniano un impegno diffuso dei docenti e delle istituzioni scolastiche nel promuovere ambienti di apprendimento democratici. Sul piano delle convergenze, è stato inoltre messo in luce il ruolo strategico delle figure di coordinamento, in par-

ticolare dei referenti per l'educazione civica, nonché l'importanza della leadership scolastica nel promuovere condizioni organizzative favorevoli allo sviluppo dello WSA.

Tale ricchezza si accompagna, tuttavia, a una criticità comune rappresentata dalla frammentarietà delle esperienze e dalla difficoltà di ricondurle a una cornice curricolare e organizzativa coerente, in particolare nella loro articolazione in prospettiva verticale, evidenziando come l'interdisciplinarietà dell'educazione civica, pur riconosciuta sul piano teorico, fatichi a tradursi in pratiche sistemiche e condivise. Emerge inoltre la necessità, in termini di potenziamento di quest'area di competenza, di chiarire i criteri di valutazione della competenza di cittadinanza, ancora percepiti come poco chiari e condivisi. Infine, se da un lato l'educazione civica risulta ormai ben consolidata in termini di contestualizzazione a livello disciplinare e interdisciplinare, dall'altro – seppur con differenze da contesto a contesto – le evidenze rilevano come sia ancora necessario lavorare sull'identificazione di modalità efficaci per promuovere la cittadinanza agita in contesto, nella prospettiva dello WSA, attraverso, ad esempio, forme di partecipazione autentica nei processi di *governance* scolastica. Le potenzialità risultano comunque evidenti: gli studi di caso evidenziano come le scuole coinvolte possano essere considerate vivaci comunità professionali di apprendimento, nelle quali la presenza di leadership distribuite, di figure di coordinamento e di spazi strutturati di confronto rappresenta una condizione favorevole all'implementazione dello WSA.

Accanto a tali aspetti comuni, sono emerse differenze tra i contesti, riconducibili in primo luogo alle diverse configurazioni del rapporto tra scuola e territorio: nei contesti più complessi sul piano socio-culturale, l'educazione civica assume prevalentemente una funzione inclusiva e di tenuta sociale, mentre in altri si configura come ambito di innovazione didattica e di ampliamento dell'offerta formativa. Ulteriori elementi chiave riguardano il livello di strutturazione del curriculum, in alcuni casi maggiormente consolidato e condiviso, in altri ancora in fase di definizione, nonché il grado di sviluppo delle pratiche partecipative, che oscillano tra modalità consultive e forme più o meno avanzate di coinvolgimento degli studenti nei processi decisionali. Tali differenze richiamano la necessità di interventi flessibili e contestualizzati, confermando come la promozione dell'educazione civica richieda percorsi riflessivi e progettuali situati, capaci di valorizzare le specificità locali e, al contempo, di sostenere una visione sistemica.

Nell'ambito del progetto, è complessivamente possibile affermare come gli studi di caso multi-prospettici abbiano assunto la configurazione di uno spazio di apprendimento in cui la conoscenza prodotta attraverso l'indagine

empirica non ha avuto un valore esclusivamente epistemico, bensì anche trasformativo, in quanto intrecciata con l'avvio di un percorso di crescita professionale dei professionisti della scuola coinvolti. Fra le funzioni degli studi di caso vi era anche quella di costituirsi come dispositivo mediatore capace di attivare processi di riflessività, favorendo una rilettura delle pratiche sia durante la raccolta dei dati attraverso i questionari, le interviste e i focus group, sia durante l'incontro di restituzione degli esiti della prima parte del progetto, a partire dai quali iniziare a prefigurare la seconda fase del progetto, maggiormente proattiva e contestualizzata nelle specifiche realtà locali.

La seconda fase del progetto, quella dei percorsi di accompagnamento dei docenti con un approccio di Ricerca-Formazione, è stata caratterizzata da un lavoro fortemente ancorato ai contesti attraverso due ambiti di azione.

Il primo era inerente alla realizzazione di cinque incontri metodologici di supporto su alcuni dei temi chiave dello WSA quali, ad esempio, la "cittadinanza agita" e la promozione degli ambienti democratici di apprendimento.

Il secondo consisteva nell'accompagnamento vero e proprio alla progettazione di compiti autentici e di realtà, attraverso la creazione di un gruppo di lavoro all'interno di un consiglio di classe, uno per ordine di scuola coinvolto nel Prin. Il percorso di accompagnamento è stato progettato in tutte e tre le unità di ricerca, insieme ai docenti, secondo i suggerimenti metodologici del SARF, considerando come primi criteri per la loro attuazione, la sostenibilità e la motivazione verso il percorso.

I percorsi di accompagnamento volti alla realizzazione di compiti autentici e di realtà hanno visto la partecipazione attiva dei docenti e degli studenti, in interazione con enti e associazioni del territorio, in linea con le principali dimensioni dello WSA.

Tutti i percorsi di accompagnamento si sono conclusi con prodotti e/o performance che elicitavano apprendimenti e comportamenti di cittadinanza agita. Tali percorsi hanno messo in luce - in tutte e tre le sedi di ricerca - la forte spinta motivazionale degli studenti e delle studentesse verso compiti "contestualizzati", vicini alla loro vita quotidiana; le potenzialità di una progettazione condivisa dai docenti con un lavoro collegiale spesso raro e le molteplici possibilità didattiche ed educative di uno "sguardo globale" verso la costruzione di nuovi apprendimenti.

Allo stesso modo, tali percorsi hanno evidenziato elementi di criticità, in particolar modo in relazione alla valutazione della competenza di cittadinanza, ponendo l'esigenza di momenti di potenziamento ulteriori a quello offerto tramite il progetto Prin, e talvolta anche in relazione alle difficoltà organizzative dei contesti scolastici ad accogliere proposte didattiche e valutative divergenti dalla prassi in uso nei diversi istituti.

Al termine di questo percorso di ricerca biennale e sulla base dei risultati degli studi di caso multiprospettici e dei percorsi di accompagnamento, è possibile evidenziare alcuni punti di attenzione e direttrici di fondo per la promozione dello WSA nelle scuole del primo ciclo.

In primo luogo, appare necessario promuovere, attraverso attività di sensibilizzazione e di formazione per scuole e docenti, la conoscenza degli elementi chiave dello *whole-school approach* e dell'insegnamento-apprendimento per competenza di cittadinanza, a partire dai numerosi studi condotti a livello internazionale. Queste attività potrebbero avere una duplice finalità: da un lato, presentare un diverso modo di intendere l'educazione civica (e questo vale soprattutto in relazione alla normativa nazionale, in cui l'ambito dello WSA è praticamente assente); dall'altro, analizzare esempi di "buone pratiche", che aiutino le scuole a declinare i principi dello WSA nella propria pratica scolastica. Le iniziative di formazione e sensibilizzazione dovrebbero riguardare aspetti organizzativi, didattico-valutativi, comunicativi e relazionali, come ad esempio il rapporto con le famiglie – elemento imprescindibile per la costruzione di una comunità scolastica ma non privo di gravi criticità, come è emerso dagli studi di caso.

In secondo luogo, la ricerca ha messo in evidenza il ruolo chiave della dirigenza: la promozione dello WSA, se è responsabilità di un gruppo ristretto di persone (alcuni docenti di un consiglio di classe, ad esempio), risulta limitata e poco efficace. Il ruolo del dirigente nello sviluppo di approcci *whole-school* che coinvolgano tutti coloro che vivono l'esperienza scolastica (tutti i docenti ma anche gli studenti, i genitori e il personale amministrativo) diventa fondamentale. Senza una leadership attenta allo sviluppo degli ambienti democratici di apprendimento, viene a mancare quella cornice di riferimento necessaria per l'ideazione e la realizzazione di spazi entro cui praticare la democrazia a scuola.

La verticalità perseguita dal progetto Prin (attraverso l'analisi e i percorsi di accompagnamento dello WSA nella scuola primaria e secondaria inferiore) ha evidenziato anche la necessità di ripensare il curriculum verticale in un'ottica di continuità tra scuola primaria e secondaria inferiore, soprattutto (ma non solo) in relazione allo sviluppo della competenza di cittadinanza nel tempo. Il curriculum verticale degli istituti coinvolti nella ricerca presentava in molti casi elementi non congruenti rispetto allo sviluppo della competenza tra scuola primaria e secondaria inferiore e appariva spesso ai docenti una "gabbia" piuttosto che una guida, con una lunga serie di contenuti e qualche abilità che gli studenti avrebbero dovuto acquisire.

La revisione del curriculum verticale, in un'ottica di curriculum per la competenza di cittadinanza, dovrebbe essere accompagnata dalla promozione di una didattica esperienziale, in contesto, caratterizzata anche dal potenziamento dei

momenti di valutazione formativa, intesi come ulteriore strumento per promuovere la partecipazione degli studenti rispetto al loro apprendimento.

L'apertura della scuola al territorio, unitamente all'adozione di una didattica intesa in chiave esperienziale, è un altro elemento chiave dello WSA, presente in tutti gli istituti coinvolti nel progetto anche se in maniera spesso volte discontinua. Promuovere lo WSA oltre le mura scolastiche implica invece una inclusione sistematica degli enti esterni nel curriculum e nell'offerta formativa, superando la progettualità *una tantum* che caratterizza la maggioranza delle esperienze portate avanti dalle scuole.

Infine, la ricerca ha evidenziato la mancanza di spazi e tempi per il confronto tra docenti, tra alunni, tra alunni e docenti tra docenti e dirigente ecc. Questi momenti rappresentano quella condizione necessaria per poter riflettere sui diversi aspetti che compongono l'esperienza scolastica dal punto di vista dei diversi attori coinvolti, e per realizzare azioni congruenti con l'idea di scuola che la comunità scolastica sta portando avanti.

La creazione di spazi e tempi per il confronto riguarda anche la possibilità di organizzare processi e costituire organi decisionali a livello di scuola e di classe (ad esempio, il consiglio di classe), che possano coinvolgere tutti gli alunni oppure una rappresentanza di essi (anche nella scuola primaria e nella scuola secondaria inferiore). Tali organi, perlopiù assenti nelle scuole coinvolte nello studio, diverrebbero spazi importanti di discussione e per prendere decisioni sui diversi aspetti della vita a scuola (dalla scelta/proposta di attività, alle uscite didattiche, alla mensa, per esempio).

Le direttrici e i punti di attenzione fin qui evidenziati, derivati dall'analisi dei risultati del progetto Prin, sono ovviamente da intendersi in primis per la realizzazione di un approccio *whole-school* per l'educazione alla cittadinanza, nell'ottica dello sviluppo di ambienti democratici di apprendimento in cui la cittadinanza possa essere "agita". Tuttavia, come diverse sezioni di questo volume hanno evidenziato, i benefici dello WSA non riguardano solo l'ambito civico, ma tutto il curriculum, l'apprendimento degli studenti, le relazioni a scuola e l'idea stessa di esperienza scolastica. Tutti coloro che vivono la scuola (gli alunni, i docenti, i genitori, il dirigente, il personale amministrativo) possono beneficiare di un lavoro continuativo nel tempo sullo *whole-school approach*, che miri a sviluppare e a preservare la scuola come ambiente democratico di apprendimento.

Ricerca-Formazione
diretta da D. Capperucci, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini

Ultimi volumi pubblicati:

ELISABETTA NIGRIS (a cura di), *Tradizione e innovazione a scuola*. Un percorso di Ricerca-Formazione con Scuola-Città Pestalozzi.

GIORGIO ASQUINI (a cura di), *La Ricerca - Formazione*. Temi, esperienze e prospettive (disponibile anche in e-book).

IRENE DORA MARIA SCIERRI, *La valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento*. Prospettive teoriche e ricerca empirica sull'agire valutativo degli insegnanti.

PATRIZIA MAGNOLER, *Il tutor*. Funzione, attività e competenze (disponibile anche in e-book).

Open Access

Open Access - diretta da D. Capperucci, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini

MARTIN DODMAN, ROBERTA CARDARELLO, VALERIA DAMIANI, ANDREA CIANI (a cura di), *La Ricerca-Formazione*. Impatti, strumenti, fattori.

DAVIDE CAPPERUCCI, MARTIN DODMAN (a cura di), *Respond*. Sustaining the professional development of teachers within schools as professional learning environments.

ELISABETTA NIGRIS, LUISA ZECCA (a cura di), *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti*. Un'alleanza tra scuola e territorio.

ANDREA CIANI, *L'insegnante democratico*. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna.

FEDERICA FERRETTI, MICHAEL-CHRYSANTHOU PARASKEVI, IRA VANNINI (a cura di), *Formative Assessment for mathematics teaching and learning*. Teacher Professional Development Research by Videoanalysis Methodologies.

MAILA PENTUCCI, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198178

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198178

LO WHOLE SCHOOL APPROACH PER L'EDUCAZIONE CIVICA ALLA CITTADINANZA

Questo volume presenta il quadro di riferimento, gli strumenti e gli esiti del progetto Prin *"La scuola come ambiente democratico di apprendimento: promuovere l'educazione civica e alla cittadinanza attraverso lo whole-school approach nel primo ciclo di istruzione"*. Al progetto hanno partecipato tre università: l'Università LUMSA (Principal Investigator, V. Damiani), l'Università di Bologna (responsabile, A. Ciani) e l'Università di Verona (responsabile, A. M. A. Bevilacqua).

Incentrato sull'idea di cittadinanza agita, e quindi orientata all'impegno civico, il progetto si è posto l'obiettivo di promuovere lo *whole-school approach* negli ambiti dell'insegnamento, della gestione della scuola e dei rapporti con la comunità locale. Nella prima fase sono stati analizzati, attraverso studi di caso, i contesti per l'educazione civica e alla cittadinanza di sei istituti comprensivi; è seguita poi la conduzione di altrettanti percorsi di Ricerca-Formazione su diversi ambiti dello *whole-school approach*.

Il volume si rivolge a ricercatori e insegnanti interessati all'analisi dei contesti scolastici per la promozione degli ambienti democratici di apprendimento, alla progettazione di attività cross-curricolari per lo sviluppo della cittadinanza agita e, più in generale, alla riflessione sull'esperienza scolastica come esperienza di democrazia attraverso la Ricerca-Formazione.

La prima parte del volume illustra il quadro di riferimento del progetto, con un focus specifico sullo *whole-school approach*. La seconda parte presenta la metodologia (lo studio di caso multiprospettico) e gli strumenti utilizzati: i questionari, le interviste e i focus group. La terza parte è dedicata alla presentazione degli studi di caso condotti, i cui risultati hanno costituito i presupposti per la fase successiva, relativa agli interventi di Ricerca-Formazione con le scuole, descritti nella quarta parte del volume.

Valeria Damiani è professoressa associata di Pedagogia sperimentale presso l'Università LUMSA di Roma dove è presidente del corso di studi in scienze della formazione primaria (LM85bis). Membro del Joint Management Committee nei due cicli dell'indagine comparativa internazionale IEA-ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), coordina il gruppo di lavoro *"Quality framework for EDC"* per lo European Space for Citizenship Education del Consiglio d'Europa. Affianca la sua attività di docenza e di ricerca con attività di formazione per insegnanti sui temi dell'educazione alla cittadinanza e della promozione di ambienti democratici di apprendimento.